جامعة مؤتة

عمادة الدراسات العليا

المسؤولية التحصيلية وعلاقتها بمستوى الطموح ودافع الإنجاز للطلبة الموهوبين والعاديين

إعداد الطالبة

بوران علي محمود الزقيلي

إشراف

الدكتور فؤاد طه الطلافحة

رســـالة مقدمـــة إلـــى عمـــادة الدر اســـات العليـــا

اســـتكمالاً لمتطلبـــات الحـــصول علـــى درجـــة الماجـــستير

فـــي علـــم الـــنفس التربـــوي/ قـــسم علـــم الـــنفس

جامعة مؤتة، 2013م

الإهداء

ع ن كلماً فإن لم تستطع فكن متعلماً ، فإن لم تستطع فأحب العلماء، فإن لم تستطع فلا تبغضهم.

أقدم هذا العمل خالصاً لوجه الله تعالى ثم إلى من بلغ الرسالة، وأدى الأمانة، ونصح الأمة، إلى نبي الرحمة، ونور العالمين........ سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

إلى مثلي الأعلى، ومنبع أملي، إلى من غرس في نفسي حب العلم، وعلمني أن الأعمال الكبيرة لا تتم إلا بالصبر، والعزيمة، والإصرار.................. إلى والدي أطال الله بقاءه وألبسه ثوب الصحة والعافية.

إلى أحق الناس بحسن صحبتي، إلى من حملتني وهناً على وهن، إلى من جعلت الجنة تحت أقدامها، إلى من كان دعاؤ ها سر نجاحي، إلى معنى الحب والحنان... إليك أماه قطرة في بحرك العظيم حباً وطاعة وبراً .

إلى صاحبة القلب الطيب، إلى ينبوع الصبر، والتفاؤل، والأمل...... إلى والدة خطيبي وأمي(أم أشرف) حفظها الله وأطال في عمره.

إلى زهرة كانت لي معنى الجمال، إلى قلب حمل معه صدق الوصال، إلى شمعة أضاءت لي سبيل الطريق، إلى مهجة القلب .... إلى خطيبي خليل.

إلى القلوب الطاهرة الرقيقة، والنفوس البريئة، إلى رياحين حياتي...... إخواني الأحباء.... وأختي الحبيبة.

إلى الأخوات اللواتي لم تلدهن أمي، إلى من قضيت معهن أجمل الأيام، إلى من تحلّوا بالإخاء، وتميزوا بالوفاء والعطاء، إلى ينابيع الصدق الصافي ....صديقاتي.

إليكم جميعاً أهدي هذا الجهد المتواضع، أسأل المولى عز وجل أن يتقبله، وينفع به، إنه نعم المولى ونعم النصير.

بوران الزقيلي

الشكر والتقدير

قال _صلى الله عليه وسلم_

"إن الحوت في البحر، والطير في السماء، ليصلون على معلم الناس الخير"

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد النبي الأمين وعلى اله وصحبه ومن سار على نهجه إلى يوم الدين،وانطلاقاً من قوله صلى الله عليه وسلم " لا يشكر الله من لا يشكر الناس " فيطيب لي وقد وفقني المولي سبحانه وتعالي في إنجاز هذه الرسالة أن أتوجه إليه بالحمد والشكر.

ثم أتقدم بجزيل الشكر، ووافر العرفان، وخالص التقدير، وعظيم الامتنان إلى مشرفي وأستاذي الفاضل الدكتور فؤاد طه الطلافحه لدعمه المتواصل ومساندته لي في إخراج هذا العمل ومواصلته الدائمة في تقديم النصح والإرشاد و المعلومة المفيدة التي من شأنها إنجاز هذا العمل وا ٕثرائه وا ٕخراجه بصورة مشرِّفة.

كما أتقدم بالشكر الجزيل والتقدير الكبير للأساتذة الكرام أساتذتي الأفاضل إلى أعضاء لجنة المناقشة: الأستاذ الدكتور عماد زغول، والدكتور نايل بكور، و الدكتور جعفر كامل الربابعة، على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة، جزاهم الله تعالى خير الجزاء.

وأقدم شكري وتقديري إلى كل من مد يد العون والمساعدة وساهم في إنجاز هذا العمل بشتى أشكالها وصورها فلكم مني كل الإحترام والتقدير.

والله ولي التوفيق

بوران الزقيلي

فهرس المحتويات

المحتوى		الصفحة

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

الملخص

المسؤولية التحصيلية وعلاقتها بمستوى الطموح ودافع الإنجاز للطلبة الموهوبين والعاديين

بوران علي الزقيلي

جامعة مؤتة، 2013

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة علاقة المسؤولية التحصيلية بكل من مستوىالطمو ح ودافع الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في الصف السابع في محافظة الكرك، ومعرفة الفروق في المسؤولية التحصيلية بين الطلبة الموهوبين والعاديين في الصف السابع في محافظة الكرك،وإلى معرفة الفروق بين الجنسين في المسؤولية التحصيلية لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في الصف السابع،وإلى معرفة الفروق بين الجنسين في كل من مستوى الطموح ودافع الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في الصف السابع. تكونت عينة الدراسة من (343) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك (179 ذكور، 164 إناث) منهم (83) من الموهوبين و(260) من العاديين، تم اختيارها بالطريقتين: بالطريقة القصدية لطلبة الموهوبين وبالطريقة العشوائية لطلبة العاديين حسب متغيرات الدراسة.وأشارت النتائج إلى وجود فروق في المسؤولية التحصيلية بين الطلبة الموهوبين والعاديين. وأظهرت النتائج وجود علاقة عكسية دالة إحصائيا بين المسؤولية التحصيلية ومستوى الطموح وعلاقة سلبية مع مقياس دافع الانجاز. كما تبين عدم وجود فروق في المسؤولية التحصيلية بين الطلبة الموهوبين والعاديين تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، كما تبين عدم وجود فروق بين الجنسين في دافع الانجاز، في حين أشارت النتائج إلى وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح، لصالح الذكور.

Abstract

Achievement responsibility and it's relation to the ambition level and achievement motivation for talented and normal student

Boran Ali Al-Zuqily
Mutah University,2013

This study denied at identifying the relation of achievement responsibility for both the ambition level and achievement motivation for both talented and normal students in the seventh grade in the governorate of Karak . it also aimed at identifying the differences between males and females, besides identifying sex differences with regard to ambition level and achievement motivation for the same students. The study sample consisted of (343) male and female student from the 7th grade in public school in the directorates of Karak. (179,male,164) 83 of those are talented and (260) normal dtudent. The students were chosen in two different way.The talented students were chosen by the international method, while the normal students were chosen in the random method regarding to the study variable. The study result shored that there an differences in achievement responsibility between both types of students. The results also showed that there is a reveres relation between achievement responsibility and achievement level, and a negative relation with the measure of achievement motivation. The were no differences in achievement responsibility between talented and normal students which attributes to social types variables. The results also showed that there were no differences between male and female in achievement motivation. While the results showed that there were some differences between students in ambition level which were in favor of male students.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

تعد فئة الموهوبين من أهم مصادر الثروة ودعائم القوة في أي مجتمع، حيث إن الاهتمام بالموهوبين يشكل حتمية حضارية يفرضها التحدي العلمي والتكنولوجي المعاصر. حيث اهتم بهم علماء النفس والتربية باعتبارهم فئة خاصة تمتلك قدرات خاصة، بما يمتلكون من قدرات متميزة تجعلهم مختلفين اختلافاً جوهرياً عن أقرانهم العاديين، فهم يحتاجون إلى برامج تربوية خاصة تلبي حاجاتهم الفريدة من حيث الإهتمام واكتشافهم والتعرف على خصائصهم النفسية والاجتماعية والانفاعلية والجسمية، وذلك لتهيئة طرق رعايتهم والعمل على حسن استثمار قدراتهم واستعدادهم بما يعود بالفائدة على المجتمع، وفي الغالب يمتاز الطلبة الموهوبين بعدد من الخصائص الاجتماعية والعقلية مثل الدافع للإنجاز وتحمل المسؤولية والانفتاح والمغامره.

وتُعتبر المسؤولية التحصيلية من أهم الأهداف التى تسعى العملية التربوية لتحقيقها لدى الطلبة التربويون وإلى الكشف عن العوامل المؤثرة فيها، كما يعد الدافع عاملاً هاماً في تحصيل الطلبة، وما يطمح إليه التربويون بشكل عام هو أن يكون الطالب مدفوعاً داخلياً إلى الدراسة، مما يقلل حاجته إلى العوامل الخارجية التي يقدمها الآباء والمدرسون بقصد حثهم على الانخراط في الأنشطة التعليمية، فوجود الدافعية الداخلية لديه تجعل الطالب يقوم بالاعمال من تلقاء نفسه(صافي، 2000).

وتعتبر المسؤولية التحصيلية من المفاهيم الحديثة في الدراسات النفسية، التي اهتم بها العلماء، حيث عبر واينر(Weiner) عن العلاقة بين وجهة الضبط والتحصيل بما أسماه بالمسؤولية التحصيلية (الخزاعلة والحمدون، 2010). وكان واينر (Weiner) من أوائل الباحثين فيها حين حاولوا تحليل الإدراك السببي للنجاح والفشل التحصيلي، وذلك من خلال استخدام نظرية العزو وربطها بالعملية التربوية بشكل عام، ومجال التحصيل بشكل

خاص، اعتقاداً منه بأهمية نظرية العزو وقدرتها على فهم الأداء التحصيلي (Weiner, 1972).

كما يختلف الطلبة في تحملهم لمسؤولية تصرفاتهم أو النتائج المرتبة عليها، إذ يربطون نجاحهم أو فشلهم بمصادر مختلفة؛ فقد يعتقد بعضهم أن فشله يعود لأنه شخص غير محظوظو أن المدرسين يناصبونه العداء ولا يعترف بأن قدراته هي التي تحدد نتائجه. وآخر يرى بأنه مسؤول عن تصرفاته، وأن نجاحه ما هو إلا نتيجة لمقدار ما بذله من جهد في الدراسة، وعندما يفشل في أدائه الدراسي يعترف بأنه لم يبذل الجهد الكافي للنجاح، أو أنه لم يكن قادراً على إنجازه ،و هذا الاختلاف في تحمل الفرد لمسؤوليته يرتبط بمركز التحكموا إذا استطاع الفرد تحمل مسؤولية أعماله فإن ذلك يؤدي الى ارتفاع ثقته بنفسه، حيث يضع لنفسه أهدافاَ يسعى الى تحقيقها وبالتالي تنعكس ذلك إيجابياً على مستوى الطموح لديه(عبد الرزاق، 1990).

ويلعب الطموح دوراً هاماً في حياة الفرد ويعد مؤشراً يميز ويوضح أسلوب تعامل الإنسان مع نفسه ومع بيئته ومجتمعه، والطموح يحدد نشاط الأفراد الإجتماعي وعلاقتهم بالآخرين. فهو من المتغيرات وثيقة الصلة بالنظرة التفاؤلية والمرتبطة بالمستقبل، حيث يعد الطموح من صفات الفرد السوية،و الصحة النفسية للفرد تورث نظرة أكثر إيجاباً نحو الغد والعمل للوصول للأفضل، و مستوى الطموح مرتبط ارتباطاً وثيقاً بفهم الفرلذاته، وا إدراكها ضمن الموضوعية الشخصية، والطموح يختلف بين الأفراد من حيث المستوى والنوع، ويحددمستو ى الطموح فهم الفرد لإمكانياته وقدراته بشكل سوي ودون إسراف وبمكانته الاجتماعية(المصري، 2011).

وأول من درس مستوى الطموح هو هوب(Hope) في عام 1930 حين تناول علاقة الطموح وتناول بالنجاح والفشل،فوجد أن النجاح في العمل يزيد من مستوى الطموح عادة. أما الفشل فيه يؤدي إلى انخفاض في مستوى الطموح، ومستوى الطموح هو نوع من الأحكام التي تحمي الفرد من الفشل المستمر وتحميه من تحقيق أهداف سهلة لا تبعث على الشعور بالنجاح (قنديل، 1990).

ودافع الإنجاز من حيث المنشأ من ضمن الدوافع الاجتماعية التي يكسبها الفرد خلال مراحل حياته المختلفة من البيئة والإطار الحضاري الذي يعيش فيه، والتي تتأثر بالسياق النفسي الاجتماعي للفرد حيث يطلق عليها أحياناً " الدوافع السيكولوجية " (خليفة، 2000). ويوضح(البيلي والعمادي و الصمادي،2001) بعض التفسيرات المتعلقة بمصدر دافع الإنجاز، حيث أنها من السمات الثابتة نسبياً لدى الفرد، وهذه السمة ترتبط وتتأثر بالأسرة والمجتمع، كما أنها تعود إلى ما يعتقده الفرد نحو الشيء المراد إنجازه، بمعنى أن الشيء الذي يعتقد الفرد حوله اعتقادات جيدة فإنه سيقبل نحوه ويتولد عنده مستوى عالٍ من دافع الإنجاز، وتنخفض دافع الفرد نحو إنجاز الشيء إذا كان توجهه ضعيفاً ؛ وعلية فإن البيئة لها دور كبير في دافع الإنجاز ؛ فهي ترتبط بعدد من السمات داخل البيئة والتي من شأنها أن تعمل على تقوية دافع الإنجاز لدى الفرد، كالمنافسة الجدية في العمل والسرعة في الأداء والاستقلالية والثقة بالنفس، أما إذا ضعف دور البيئة في إكساب الفرد لمثل تلك السمات فإن دافع الإنجاز تضعف لدى الفرد. لذلك فإن الأسرة التي تشجع وتعزز المبادرة الذاتية والمنافسة وفرص مواجهة المشكلات المختلفة وحلها، تطور دافع عالية للإنجاز لدى أفرادها (قطامي، نايفة، 1994).

كما أن لطلبة دافع الإنجاز مصدراً هاماً من مصادر التحصيل الدراسي لدى الطلبة، حيث يختلف الطلبة في قوة الدافعية نحو الإنجاز، فبعضهم يتسمون برغبة شديدة في النجاح والتفوق، بينما قد يبدو على البعض الآخر التكاسل وعدم الاهتمام بالدراسة، وقد يرجع فشل هؤلاء إلى انخفاض في دافعية الإنجاز، ولكن إذا ما توفرت لهم العوامل التى تزيد من حاجتهم للإنجاز الدراسي ربما تتغير نتائجهم إلى نجاح مستمر بدل من التعثر والفشل فقد يغير الدافع طالباً فاشلاً فيجعله متفوقاً . لذا فإن دافع الإنجاز ليس شرطاً لبدء التعلم فحسب، بل إنه ضروري للاحتفاظ باهتمام الفرد وزيادة جهده، بحيث يؤدى إلى تركيز الانتباه وتأخير الشعور بالتعب مما يزيد النجاح المستمر لدى الطلاب (عطية،عز الدين، 1996).

وهناك علاقة قوية بين المسؤولية التحصيلية وكل من مستوى الطموح ودافع الإنجاز، إذا تحدد المسؤولية التحصيلية مستوى التحصيل واتجاه الدافعية، فمستوى الطموح علامة من علامات الروح المعنوية لدى الفرد والجماعة، ويمثل أهم الأبعاد الشخصية الإنسانية، لأنه يعد مؤشراً يميز تعامل الإنسان مع نفسه، ومع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه، ويعتبر من العمليات الأساسية التي قد تسهم إسهاماً كبيراً في عمليتي التعليم و التعلم(Deci & Ryan, 2008).

وانطلاقاً مما سبق،تسعى الدراسة لبحث كل من المسؤولية التحصيلية وعلاقتها بمستوى الطموح ودافع الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في الصف السابع الأساسي في محافظة الكرك.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

تبلورت مشكلة الدراسة من خلال ملاحظات بعض أولياء أمور الطلبة الذين أشاروا إلى عظم المسؤولية التى تقع على عاتقهم كأولياء أمور في نجاح أبنائهم وبناتهم والتي تعود إلى التوجهات الخارجية للمسؤولية التحصيلية لدى الطلبة، كاعتماد الكثير من الطلبة على التدريس الخاص، وتحميل المعلم الخصوصي كافة المسؤولية من قبل الطالب، كتلخيص الكتاب ووضع الموضوعات والنقاط والأسئلة التى يحتمل أن تحتويها الامتحانات وا ٍجابة المعلم نفسه على هذه الأسئلة لا الطالب ودور الطالب فقط أن يحفظ هذه الإجابات.

ويلاحظ بأن بعض الطلبة يعزون تحصيلهم سواءً كان مرتفعاً أم منخفضاً إلى عوامل خارجية كالحظ والصدفة، وقد يعزوها آخرون إلى تلقيهم أو عدم تلقيهم دروساً خصوصية، في حين يعزو آخرون ذلك إلى عوامل تتعلق بهم وبما يبذلونه من جهد، كما أن منهم من لديه طموحاً ودافع أكبر من غيرهم، وبشكل خاص شعرت بأن هذه الفروق هي بين الطلبة الموهوبين وا سياً والطلبة العاديين حيث يظهر الطلبة الكثير من الأعذار والمبرر ات لتبرير فشلهم الأكاديمي وفي الغالب يلاحظ أن مثل هذه المبررت لا ترتبط بأسباب خارجية. ومن

هنا جاءت فكرة دراسة العلاقة بين المسؤولية التحصيلية ومستوى الطموح ودافع الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في الصف السابع في محافظة الكرك، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المسؤولية التحصيلية وكل من مستوى الطموح ودافع الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في الصف السابع في محافظة الكرك؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المسؤولية التحصيلية بين الطلبة الموهوبين والعاديين في الصف السابع في محافظة الكرك؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المسؤولية التحصيلية لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في الصف السابع في محافظة الكرك تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في كل من مستوى الطموح ودافع الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في الصف السابع في محافظة الكرك تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟

3.1 أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في ضوء اثراء الادب النظري وتزويد المكتبه كونها من الدراسات القليلة التي تناولت _ في ضوء اطلاع الباحثة_ علاقة المسؤولية التحصيلية بمستوى الطموح ودافع الإنجاز للطلبة الموهوبين والعادين، حيث تسعى الدراسة الحالية لمعرفة العلاقة بين هذه المتغيرات، والمقارنة بين الطلبة الموهوبين والعاديين. تعد الدراسة الحالية على درجة من الأهمية كونها ستمهد الطريق أمام إجراء العديد من الدراسات حول موضوع المسؤولية التحصيلية وخصوصاً لما لهذا المفهوم من أهمية كبيرة في العملية التربوية.

ومن المؤمل أن تؤدي نتائج هذه الدراسة إلى تزويد المختصين في مجال التربية

والتعليم بمعلومات قد تساعد في وضع المناهج المدرسية والأنشطة اللامنهجية الأمر الذي يؤدي إلى تحسين العملية التعليمية في مؤسساتنا التربوية وبما ينعكس إيجاباً على مستوى الأداء الأكاديمي للطلبة، كما يمكن أن نوفر للمسؤولين عن الطلبة الموهوبين و القائمين على تدريسهم إطاراً نظرياً حول سماتهم النفسية والمعرفية والشخصية، كماو أن دراسة هذه المتغيرات لدى الطلبة الموهوبين والعاديين، يفيد في التعامل مع هذه الفئات وبناء البرامج الخاص لكل فئة.

4.1 أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة الفروق في المسؤولية التحصيلية بين الطلبة الموهوبين والعاديين في الصف السابع في محافظة الكرك، وكذلك معرفة علاقة المسؤولية التحصيلية بكل من مستوى الطموح ودافع الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في الصف السابع في محافظة الكرك،وكما هدفت أيضاً إلى معرفة الفروق بين الجنسين في المسؤولية التحصيلية لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في الصف السابع، والكشف عن الفروق بين الجنسين في كل من مستوى الطموح ودافع الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في الصف السابع.

5.1 التعريفات المفاهيميةو الإجرائية:

المسؤولية التحصيلية: حسب نظرية واينر أنها الأسباب التى يعزو إليها الطلبة نجاحهم أو فشلهم التحصيلي بطريقتين :

المسؤولية التحصيلية الداخلية وهي الأسباب الداخلية التى يعزو إليها الطلبة نجاحهم أو فشلهم التحصيلي، ومن أهمها القدرة والجهد.

المسؤولية التحصيلية الخارجية وهي الأسباب الخارجية التى يعزو إليها الطلبة نجاحهم أو فشلهم التحصيلي، ومن أهمها الحظ وصعوبة المهمة أو سهولتهاو اتجاهات الآخرين

(Weiner, 2000). وتعرف إجرائياً لغايات الدراسة الحالية بأنها الدرجة التى يحصل عليها الطالب على مقياس المسؤولية التحصيلية المستخدم لأغراض هذه الدراسة.

مستوى الطموح: عرف هوبي (Hoppie,1930) مستوى الطموح بأنه أهداف الشخص أو غاياته أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة صعبة.(المساعيد، 1983) ويعرفإجرائياً لغايات الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس مستوى الطموح المستخدم لأغراض هذه الدراسة.

دافع الإنجاز: عرف موراي (*Murray*) الحاجة للإنجاز بأنها رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك (خليفة، 2000). ويعرف إجرئياً لغايات الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس دافع الإنجاز المستخدم لأغراض هذه الدراسة.

الطلبة الموهوبين: تبنت الدراسة الحالية تعريف الطلبة الموهوبين وفقاً للتصنيف المعتمد في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، وهو الطالب الذي حققمجمو عة من الشروط والمعايير للالتحاق بهذه المدارس منذ الصف السابع وحتى الصف الثاني الثانوي، وتتمثل المعايير بالحصول على درجة ذكاء(135) فأكثر، والتفوق في الاختبارات الأكاديمية؛ ممثلة بالمعدل المدرسي بحيث يكون معدله (% 95) فما فوق، بالإضافة إلى اجتياز المقابلة الشخصية التي تجريها هذه المدارس، وعندما يتساوى طالبان في النسب يتم اختيار أحدهم من خلال امتلاكه المواهب المختلفة.

الطلبة العاديين: هم الطلبة الذين يدرسون في المدارس الحكومية العادية في محافظة الكرك، ولم يرشحوا أو يصنفوا ضمن الطلبة المتفوقين أو الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، أو غيرها من المدارس المخصصة للمتفوقين والموهوبين.

6.1 حدود الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة الحالية على طلبة الصف السابع الأساسي من الجنسين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز وطلبة الصف السابع الأساسي من الجنسين في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة الكرك للفصل الدراسي الثاني من العام

الدراسي2013/2012. لذا فإن نتائجها ستكون صالحة للتحكيم على هذا المجتمع و المجتمعات المماثلة لها.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

1.1.2المسؤولية التحصيلية

يعتمد التحصيل الدراسي بالدرجة الأولى على قدرات الطالب وما لديه من خبرة ومهارة وتدريب، وما يحيط به من ظروف، فالطرق التى يفسر بها الطلبة نجاحهم أو فشلهم ستقرر أثر هذا النجاح أو الفشل، فالتفسيرات السببية التى يقدمها المتعلم لنتيجة تحصيله نجاحاً أم فشلاً ترد إلى ذاته أو إلى عوامل خارجة عن ذاته، وهذا مايشار إليه بالمسؤولية التحصيلية، التى انبثقت عن إدراك العلاقة بين وجهة الضبط والتحصيل الدراسي والتي تدل على أن الطالب هو الذي يفسر نتيجة تحصيلهسواء أكان عالياً أم منخفضاً نجاحاً أم فشلاً ، فإما أن يتحمل الطالب مسؤولية هذا الأداء ويعزوه إلى نفسه،وإما أن يعزوه إلى عوامل أخرى خارجة عن ذاته(Schunk, 2000).

ويبين واينر أن أصحاب العزو الداخلي للمسؤولية التحصيلية يشعرون بالفخر والثقة بالنفس، بعد كل نجاح يقومون به، كما يشعرون بالخجل والحزن والذنب في حالات الفشل، وذلك لإحساسهم بأنهم هم المسؤولون عن نتائجهم نجاحاً أو فشلاً، مؤكداً بأنهم يمتازون بمستويات عالية من دافعية الإنجاز، مما يجعلهم فخورين بالنجاح الذي يحققونه، وبذلهم لمزيد من الجهد للتقليل من صعوبات المهمات، وهذا مؤشر للمسؤولية الشخصية عن النجاح. أما أصحاب العزو الخارجي للمسؤولية التحصيلية، فلا يميلون إلى إبداء أية إشارة بأنهم مسؤولون عن نتائجهم نجاحاً أو فشلاً ، إذ لا تحمل لهم النتائج الجيدة أي إحساس بالفخر أو الثقة بالنفس، كما لا يشعرون بالذنب أو الخجل في حالات الفشل، وذلك لعدم شعورهم بأية مسؤولية عن هذه النتائج (Weiner, 2000).

كما أكد واينر أن البحث عن العزوات التى يقدمها الطلبة، يساعد المعلم على فهم دوافعهم ومصادرها، كما إن تصحيح هذه العزوات لدى الطلبة يساعدهم على تطوير عزوات مناسبة لديهم، بحيث يتحملون من خلالها مسؤولية تعلمهم وتحصيلهم، مما يزيد من دافعتيهم ووعيهم بالأسباب التى تقف وراء نتائجهم التحصيلية نجاحاً أو فشلاً. ويمكن للمعلم المساهمة في تعديل هذه العزوات إلى عزوات موضوعية، فيما يتعلق بالنتائج التحصيلية في المهمات المدرسية المختلفة(Schunk,2000).

وحتى يعتمد الطلبة على قدرتهم في تحسين واقع حياتهم الدراسية والاجتماعية، لا بد من توضيح وترسيخ مبدأ المسؤولية التحصيلية الداخلية لدى الطلبة، وذلك من خلال الأدوات التربوية المختلفة. فعندما يصل الطالب لمرحلة يستطيع أن يعزو فيها جميع مواقف التعليم المختلفة (النجاح والفشل) إلى نفسه نكون قد اقتربنا من الهدف المنشود، لأن الطالب إذا عرف أنه هو المسؤول عن تحصيله فإن ذلك يولد لديه دافعاً قوياً، ليكون أمام موقف يدفعه إلى الجد والاجتهاد، والاعتماد على الذات، وعلى جهده وقدرته ويولد لديه مستوى عالٍ من الطموح للاستمرار في النجاح وتجنب الفشل(الخزاعلة والحمدون، 2010).

مفهوم المسؤولية التحصيلية:

لقد تعددت التعريفات التي تناولت المسؤولية التحصيلية، كماعرفها كل من ليفكورت وباير وكوكس (Lefcourt,Bayer,Ware&Cox,1981):على أنها التفسير السببي المدرك للنجاح أو الفشل الأكاديمي، أي الأسباب التي يفسر من خلالها الطالب نجاحه أو فشله الأكاديمي.

حيث يعرفها (إسماعيل،1991) بأنها إدراك الطالب لمسؤوليته عن التحصيل الأكاديمي وما يرتبط به من مواقف دراسية، بحيث يستطيع أن يرجع نجاحه في المواقف التعليمية إلى عوامل داخلية نابعة من ذاته أو إلى عوامل خارجية.

كما عرفها ديمبو (Dembo,1994) بأنها أسلوب العزو السببي الذي يقوم به الفرد، فإما أن يكون هذا الأسلوب داخلياً بحيث يعتقد الطالب بأنه هو المسؤول عن نجاحه وفشله، أو

خارجياً بحيث يعتقد الطالب أن عوامل البيئة الخارجية كالحظ ومواقف المعلم هي المسؤولة عن نجاحه وفشله.

ويعرفها (قطامي،يوسف، 1994) بأنها قدرة الطالب على ضبط ما يدور حوله من أحداث تعليمية ومدى تحمله لمسؤولية نتائج أعماله في مواقف وخبرات تعليمية صفية ومدرسية.

وعرفها(توفيق ودرويش، 2000) بأنها عملية معرفية يفسر المتعلم من خلالها الأسباب التى تقف وراء تحصيلة، سواء أكانت داخلية يكون هو مصدرها ويمكنه التحكم بها وغير مستقرة كالجهد أو لا يمكنه التحكم بها ومستقرة كالقدرة، أو أسباب خارجية لا يكون المتعلم مصدرها، وغير مستقره كالحظ أو مستقرة كصعوبة المهمة.

وكما يعرفها ميلر وفتش ومارشال (Miller,Fitch&Marshal,2003) بأنها نزعة الطلبة إلى عزو النجاح والفشل المدرسي إما إلى عوامل داخلية لهم سيطرة عليها (كالجهد)، أو لعوامل خارجية لا يستطيعون السيطرة عليها (كالحظ أو الصدفة أو نفوذ وسلطة الآخرين).

وقد عرفها ماجنو (Magno,2011) على أنها حالة من حالات الضبط الداخلي، بحيث يعزز الطالب نفسه إيجابيا، لكي تزداد دافعتيه للتعلم.

وبناء على نظرية واينر(Weiner,2000) تعرف على أنها الأسباب التي يعزو إليها الطلبة نجاحهم أو فشلهم التحصيلي بطريقتين :

مسؤولية التحصيل الداخلية: وهي الأسباب الداخلية التى يعزو إليها الطلبة نجاحهم أو فشلهم التحصيلي، ومن أهمها القدرة والجهد.

مسؤولية التحصيل الخارجية: وهي الأسباب الخارجية التي يعزو إليها الطلبة نجاحهم أو فشلهم التحصيلي، ومن أهمها الحظ وصعوبة المهمة أو سهولتها و اتجاهات الآخرين.

النظريات المفسرة للمسؤولية التحصيلية:

هناك عدد من النظريات التى تناولت مفهوم المسؤولية التحصيلية وفيما يلي عرض لأفكار بعض هذه النظريات:

نظرية العزو

يعتبر النصف الأخير من عقد الخمسينات البداية الأولى لظهور البحوث المتعلقة بنظرية العزو، ويعتبر روتر (Rotter) أول من بحث في الفروق الفردية للاعتقادات السببية،وا إبراز مفهوم مركز الضبط من خلال نظرية التعلم الاجتماعي (Weiner, 2010). إلا أن الفضل الحقيقي في نظرية العزو يعود إلى عالم النفس الاجتماعي الألماني فرتز هايدر (Firtz Heider)، فهو من أوائل المهتمين بدراسة دوافع الأفراد الكامنة وراء تفسيراتهم السببية وهو المؤسس لنظرية العزو، كما قام هايدر(Heider) بتقديم تحليل فلسفي لمشكلات العزو في مقالة عن السببية الظاهرة سنة 1944، ثم قدم نظريته لكيفية حدوث عملية العزو في السلوك الاجتماعي في كتابه المنشور (سيكولوجية العلاقات بين الأشخاص) سنة 1958، وقد أطلق على نظرية هايدر(Heider) علم النفس الشائع أو الساذج كمصدر لمعرفة سلوك العلاقات بين الأشخاص ليؤسس بذلك نظرية العزو بشكلها الحالي (خليفة، 2000). وعلى الرغم من أن هايدر (Heider) لم يقم بصياغة نظرية خاصة به في العزو، كما أشار كل من روس وفليشر (Ross&Fletcher,1985)، إلا أنه ألهم عدداً من علماء النفس لمتابعة أفكاره الأصلية وتطويرها. ويذكر روس وفليتشر أن هناك أربع نقاط أساسية في نظرية هايدر تأثرت بها النظريات والبحوث في مجال العزو، وهذه النقاط هي:

1. هناك أسباب متعددة تشير إلى أن الأفراد يميلون إلى عزو أفعالهم إلى أسباب مستقرة أو ثابتة بصرف النظر عن الأسباب المتغيرة.
2. أن العوامل البيئية والعوامل الشخصية تعدان جزأين مهمين من القوى التي تدخل في تفسيرنا للحدث.
3. التأكيد على أهمية التمييز بين السلوك المقصود والسلوك غير المقصود.
4. أننا نميل إلى عزو النتائج التي تكون موجودة عند وجود تلك النتائج وغائبة عند غيابها.

وكان كيلي(Kelley)من أكثر الباحثين تبنياً لأفكار هايدر حول العزو السببي، إذ قام عام (1960) بمراجعة كتاب هايدر (علم النفس المعاصر)، حيث ناقش العديد من الأفكار الموجودة فيه والمتعلقة بالعزو السببي، وقد ساعد ذلك الكثير من الباحثين في دراسة العزو السببي مستقبلاً، ثم نشر كيلي عام (1967) فصلاً حول الدافعية والتعلم، ضمنه بعض الأفكار حول العزو،لتصبح هذه الأفكار أساساً من أساسيات علم النفس الاجتماعي، وبناء على أعمال هايدر وكيلي قام جونز (Jones) عام (1972) بنشر كتابه بعنوان العزو: تصورات حول أسباب السلوك، وضع فيه أفكار هايدر وكيلي حول جوانب العزو المختلفة كالعزو الملاحظ وقواعد العزو والأبعاد و الظرفية والمخططات الطارئة وتنامي العزو عند الأفراد، وبهذا أصبحت نظرية العزو أكثر وضوحاً واستخداماً في مجالات علم النفس. كما أدخل واينر نظرية العزو إلى مفهوم الدافعية في سياق التعلم في الفترة ما بين (1972-1985) من خلال كتاباته، كما استطاع واينر الربط بين علم النفس العيادي وبين تنمية العزو الإيجابي لدى المتعلمين (Winer, 2010).

وتهتم نظرية العزو بكيف يدرك الشخص أسباب سلوكه وسلوك الآخرين، وذلك لأن الأفراد لا يعزون السببية للفاعل فقط، ولكن أيضا للبيئة، فالعزوات السببية هي التي تحدد مشاعر الافراد واتجاهاتهم وسلوكهم نحو أنفسنا والآخرين، ويفترض منظور العزو الدور المهم الذي تقوم به المعارف والمعلومات في عملية العزو حيث يسعى الشخص لتفسير وفهم الأحداث ومحاولة التنبؤ بها (خليفة،1997).

وترتكز نظرية العزو على ثلاثة افتراضات رئيسة:

أولا: أننا نميل إلى تحديد سلوكنا وسلوك الآخرين وإيجاد علاقة بين السبب والنتيجة.

ثانيا: تفترض نظرية العزو أن سلوكنا ليس عشوائياً، بل هناك تفسير منطقي للأسباب التي نعزو سلوكنا إليها.

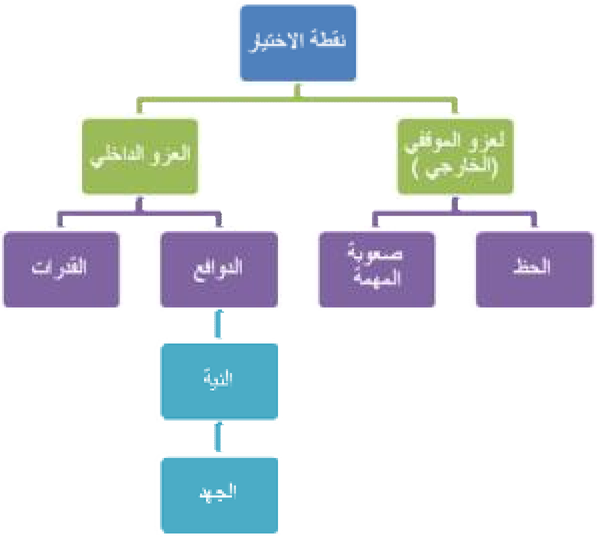
ثالثا: الأسباب التي يعتقد أنها وراء سلوكنا تؤثر في سلوكياتنا الانفعالية وغير الانفعالية اللاحقة (غباري، 2008).

و هناك العديد من النظريات التي حاولت تفسير دافعية الإنجاز وفيما يلي عرضا لبعض تلك النظريات:

1. نظرية العزو لهايدر(Heider):

يعتبر هايدر (Heider) أول من بدأ الحديث عن نظرية العزو(Attributio Theory) حيث أطلق عليها اسم نظرية التحليل الساذج أو الشائع Naive Pcychology، وتعتبر مصدراً لمعرفة العلاقات بين الأشخاص. واهتمت بالتفسير الإدراكي لمسببات النجاح والفشل لدى الأفراد، حيث اقترح أن السلوك يتحدد بإدراك كل من القوى الداخلية والقوى الخارجية معاً. ويقصد بالقوى الداخلية الخصائص الشخصية كالقدرات والمهارات والجهد المبذول والتعب والكسل وغير ذلك من الخصائص والسمات الشخصية. أما القوى الخارجية فيقصد بها العوامل المرتبطة بالبيئية وبالمحيط كالقوانين والإجراءات و الطقس والازدحام والأشخاص الآخرين (علاونة، 2008). وتسهيلاً للفهم، فإننا نسمي القوى الداخلية العزو الداخلي بينما نسمي القوى الخارجية العزو الخارجي(سالم، 2004).

والشكل الآتي يوضح نموذج العزو الذي اقترحه هايدر.



الشكل (1): نموذج العزو الذي اقتراحه هايدر(علاونة، 2008)

وفيما يتعلق بالقوى الشخصية فهي تشمل على مكونين هما القوى والدافعية، وتتحدد القوى بواسطة القدرة، والتي تعد ذات أهمية بالنسبة للسلوك الدافعي.

ويطلق على المكون الدافعي للسببية الشخصية المحاولة أو السعي والذي يشتمل على كل من المجهود والنية، والنية هي مكون نوعي يشير إلى محاولة الفرد وسعيه للفعل، أما الجهد فهو مكون كمي يتمثل في مقدار بذل الجهد. أما بالنسبة للقوى غير الشخصية أو البيئية فهي تتضمن كل من الحظ وصعوبة المهمة مع القدرة لتقديم ما يسمي بالإستطاعة أو الإمكانية. وقد أشار هايدر إلى أن العزوات السببية توجه بدرجة أكبر نحو الشروح أو التفسيرات الشخصية عن الشروح غير الشخصية. وأوضح هايدر أن هناك ظرفين محددين للسببية الشخصية هما:

1. الحالة النهائية أو الغائية: وتعني أن هناك حالة نهائية أو غاية واحدة في حين توجد العديد من الطرق الموصلة إلى هذه الغاية.
2. السبب المركزي: حيث يوجد لدى الشخص العديد من الطرق الموصلة إلى الهدف، ويختار من بينها إحدى الطرق المؤدية إلى الهدف أو الغاية المرغوبة وذلك في ضوء أقلها مجهوداً (خليفة، 2000).

ويشير إلى أن هناك ثلاثة عوامل تحدد ما إذا كان الفرد سيسلك سلوكاً معيناً أم لا، وهي: القوة الشخصية والجهد أو الدافعية، وصعوبة المهمة. ولنظرية هايدر العديد من التضمينات التربوية منها (Tomas,1979):

1. من الضروري مساعدة الفرد إذا فشل في إتمام مهمة معينة بالتعرف على العامل المسبب لذلك الفشل، هل هو القدرة ، أم صعوبة المهمة، ومحاولة إصلاح الخلل في هذا العامل.
2. إذا لم يتم تبسيط المهمة، ينبغي رفع من مستوى القدرة عند الفرد من خلال التدريب.
3. إذاو أن لدى الفرد قدرة لا بأس بها،و أنه يبذل قصارى جهده ولكنه لا يستطيع التقدم في إنجاز المهمة، فمن المنطقي الاستنتاج أن سبب المشكلة هو صعوبة المهمة، وبالتالي لابد من تبسيط وتسهيل المهمة حتى يتمكن من النجاح، من خلال تقسيمها إلى خطوات أو مهمات صغيرة.

4. إذا كانت قدرة الطالب جيدة وكافية، ولكنه لا يبذل كل ما بوسعه ولا يركز بشكل كافٍ على هذه المهمة، يجب اتباع الطالب بأن هذه المهمة شئ محبب له وسوف يستمتع بها من خلال الإقناع المنطقي أو التحليل أو الوعود.

2. نظرية الاستدلالات المتقابلة Correspondent Infernce:

طور جونز وديفز Jones & Davis نموذج فعل الاستعداد لعملية العزو، وذلك من خلال مراجعتهما لنظرية هايدر، والتركيز على كيفية استنتاج الملاحظ لأسباب السلوك. ويتفق جونز وديفيز مع هايدر في افتراض أن الفرد يعزو سلوكه إما إلى خصائصه أو إلى خصائص البيئة، ويختلفان مع هايدر في أنهما ركزا فقط على أهمية السببية الشخصية في عملية العزو، وأوضحا أن السببية غير الشخصية تصبح مهمة فقط في حاله ما إذا كان العزو الشخصي ضعيف أو غير موجود.

واقتصر نموذج جونز دافيز على الموقف الذي يعرف فيه الفاعل مسبقاً نتائج أو مترتبات فعله (المعرفة)، ويكون قادراً على تقديم النتائج المرغوب فيها (القدرة)، حيث تفسر كيفية إدراك الفرد الميول الداخلية والنوايا التي لدى الآخرين، وذلك من خلال ملاحظته لأفعاله أو المسالك التي تصدر من الآخرين وتأثيراتها (سالم، 2004).

وتؤكد النظرية بأن لكل فعل عدة نتائج وليس نتيجة واحدة، ولذلك لا يمكن أن يدرك الفرد معنىً واحداً فقط لكل فعل، لأن معنى أي فعل يعتمد على نتائجه أو تأثيراته التي يحدثها في البيئة وليس على الفعل نفسه كسلسلة من الحركات العضليةمثلاً .

والهدف الرئيس لعملية العزو حسب هذه النظرية، هو أن يستدل الفرد على أن السلوك المشاهد ونية القيام به تتوازيان مع خاصية داخلية في الشخص الذي قام بالسلوك (الطحان و نشواتي، 2001).

وأهم مبدأ تقترحه النظرية هو مبدأ التأثيرات غير الشائعة وهذا يتطلب من الفرد أن يقارن بين تأثيرات السلوك الذي قام به الفاعل وتأثيرات بدائله. فعلى الفرد أن يظهر العديد من المرجحات الداخلية والخارجية لقراره الذي سوف يتخذه، بحيث يستبعد المرجحات الداخلية، ويعتمد على المرجحات الخارجية كسبب للاستدلال، فكلما زادت التشابهات بين

نتائج الفعلين تضاءلت فرصة الوصول إلى استدلال متوازٍ ، والعكس صحيح (العنزي، 2003).

3. نظرية كيلي: عمليات العزو السببي المتعدد

يوضح كيلي أن عملية العزو السببي عملية معقدة أو مركبة، ويجب أن تأخذ في الاعتبار الأسباب المتعددة التى يترتب عليها أثر معين، وقدم كيلي نوعين من المفاهيم لشرح عملية العزو السببي في نوعين من المواقف:

النو ع الأول:المفاهيم المتنوعة أو المتلازمة: وتطبق في المواقف التى يكون فيها لدى الشخص القائم بعملية العزو معلومات من ملاحظات عديدة لعمل استنتاجات.

النوع الثاني:المفاهيم المحددة الشكل وهي: المفاهيم التى تطبق في المواقف التى يكون فيها لدى الشخص القائم بعملية العزو معلومات من ملاحظة واحدة.

ومن خلال هذين النوعين من المفاهيم قدم كيلي نموذجين لتفسير عملية العزو:

النموذج الأول: نموذج التلازم في العزو

وفيه أوضح كيلي أن الأثر لا يعزى دائماً إلى سبب واحد، فعزو السلوك لسبب ما (في البيئة أو الشخص) يعتمد على الملاحظة بأن الأثر والسبب يحدثان معاً دائماُ . واستخدم كيلي نموذجاً ثلاثي الأبعاد للتنبؤ بالأسباب المتعددة التى تختلف باختلاف الأثر، فأي نوع من السلوك يمكن أن يكون له ثلاثة أنواع من الأسباب هي:

1. **المنبهات الخارجية:** الذي يوضع على بعد الكيانات أو الموجودات.
2. **الملاحظ:** (شخص آخر أو الفرد نفسه)، ويوضع على بعد الأشخاص.
3. **الموقف أو السياق:** الذي يحدث فيه السلوك ويوضع على بعد الزمن.

ويتشابه البعدان الأول والثاني مع ما تحدث عنه هايدر بالسببية والبيئة الشخصية، أما البعد الثالث فهو مصدر جديد من مصادر عملية العزو.

النموذج الثاني: نموذج الصوري أو الشكلي للعزو

من خلال هذا النموذج يمكن تحديد العزو السببي على أسس محدودة يمكن الحصول عليها من خلال ملاحظة فردية ويشتمل مبدأين:

1. **مبدأ النقصان أو التغاضي:** ويشير إلى أن الفرد يتغاضى عن بعض الأسباب في حالة ما إذا وجد أسباب أخرى أكثر دقة ومعقولة، كما يشير إلى أن العزو الداخلي في هذه الحالة سوف يكون ضعيفاً فيما إذا وجدت الأسباب الخارجية.
2. **مبدأ زيادة الأداء في ضوء الخبرة:** يمكن التنبؤ وتدعيم العزو الداخلي عندما يأخذ السلوك مكاناً في سياق تضمن صعوبة خارجية، فعلى سبيل المثال: يمكن لشخص ما أن يرى نفسه أن لديه القدرة بعد أداء جيد في مهمة صعبة (خليفة،2000).

4. نظرية العزو لواينر(Weiner) :

جاءت هذه النظرية كمحصلة لجهود العالم الأمريكي برنارد واينر Weiner الذي اهتم بتفسير سلوكات الأفراد الأسوياء وغير الأسوياء من خلال فهم طبيعة العزوات التى يقدمونها كمبررات لسلوكاتهم المتعددة، وقد أسماها بنظرية اللذة والألم، وتعتبر نظرية واينر من أهم نظريات العزو، إذ يعتبر واينر أكثر من تحدث بوضوح عن نظرية العزو السببي لأسباب النجاح والفشل من خلال عزوه تحصيل الطلبة إلى أسباب ومصادر داخلية أو خارجية، وربطها بما يمكن ضبطه وما لا يمكن ضبطه (قطامي،يوسف، 2009). ويرى واينر أن هناك أربعة أسباب تعزى إليها النجاح والفشل وهي: القدرة،و الجهد، وصعوبة المهمة،و الحظ. كما أنها ترتبط بالأبعاد الثلاثة لهايدر، وهي: موقع الاستقرار، والثبات، أو التغير، والسيطرة، واعتبر أن القدرة والجهد داخلية، وصعوبة المهمة والحظ خارجية، واعتبر أن القدرة وصعوبة المهمة هي عوامل ثابتة، والجهد والحظ عوامل متغيرة، ولا يمكن التحكم بالقدرة وصعوبة المهمة والحظ، بينما يمكن التحكم بالجهد (الشاذلي، 1995).

ويؤكد واينر أن معتقدات الفرد حول أسباب نجاحه أوفشلة التحصيلي تتوسط بين إدراكه للمهمة التحصيلية وأدائه النهائي،عليه فاعتقادات الفرد حول أسباب نجاحه أو فشله الأكاديمي أمر ذو أهمية كبيره في فهم الأداء التحصيلي ومستواه. فغالباً ما يتأثر أداء الطالب إيجاباً أو سلباً باعتقاداته حول أسباب النجاح أو الفشل (Weiner,1985).

وقد بين واينر أن نظريته تستند إلى ثلاثة افتراضات (Woolfolk,1995):

1. رغبة الطلبة في التعلم تحفزهم عليه.
2. تفسيرات الأفراد لسلوكياتهم تمثل مصادر معقدة للمعلومات حول هذا السلوك.
3. اعتقاد الطلبة عن قدراتهم (إيجابية كانت أم سلبية) تتحقق، لذلك فقد أكد واينر أن استقرار القدرة، لا يعني وقوفها عند حد معين، بل لا بد من أن يدرك الأفراد بأن القدرة تزايدية؛ أي أنها قابلة للتغير ويمكن تنميتها، وذلك من خلال التدريب والممارسة وبذل الجهد.

وبناء على أعمال هايدر وروتر صنف واينر العوامل السببية وفقا لبعدين: هما:

1. موقع السبب(داخلي وخارجي) يمثل موقع السبب من حيث كونه داخلياً أو خارجياً بالنسبة للفرد.
2. طبيعته (ثابت، متغير) يمثل ثباته السبب أو عدمه مع مرور الزمن.

ثم بعد ذلك أضاف بعداً سببياً ثالثاً هو إمكانية ضبط العامل (من قبل الفرد) في مقابل عدم إمكانية ضبطه (موسى، 2000).

ويعزو الطلاب نجاحهم وفشلهم في المدرسة إلى عدد كبير من العوامل كالقدرة والإمكانات العقلية والجهد المبذول في المهمة والناس والآخرين وصعوبة أو سهولة المهام والحظ والمزاج والمرض والتعب والمظهر الجسمي وغيره من العوامل. لقد وضح واينر بأن الأسباب التى يعتقد الطلبة أنها مسؤولة عن نجاحهم أو فشلهم ما يسمى بالعزو، موضحاً أن هذه الأسباب تتمايز في ثلاثة أبعاد هي: (العتوم وعبدالله ومعاوية وشفيق، 2005):

1. **موقع السبب Locus: داخلي / خارجي:** فقد يعزو الطلبة نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل داخلية مثل: الجهد والقدرة وهي عوامل موجودة فيهم، مثل اعتقاد الطالب أن سبب نجاحه يكمن في الجهد الذي يبذله، أو أن سبب فشله يكمن في نقص قدرته وقلة كفاءته، أو إلى عوامل خارجية، مثل اعتقاد الطالب أن سبب نجاحه أنه حصل على بعثة دراسية بسبب حظه الجيد، أو أن سبب فشله يكمن في مزاجه السيّئ بسبب عداوة زميله له.

2. **ثبات السبب Stability ثابت/متغير:** فقد يعزو الطلبة نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل ثابتة نسبياً ، أي أنها لن تتغير كثيراً في المستقبل القريب كالقدرة، أو الى عوامل متغيرة كالحظ والجهد، فعندما يعزو الطالب فشله إلى عوامل مثل صعوبة المواد، فإنه يتوقع أن يفشل في المادة في المستقبل، ولكن العزو إلى عوامل مثل المزاج أو الحظ، يؤدي بالطالب إلى أن يتوقع أو يأمل حدوث تغيرات في المستقبل عندما يواجه مهاماً مشابهة.
3. **إمكانية التحكم controllabitlity: يمكن التحكم بها / لا يمكن التحكم بها:** فقد يعزو الطلبة نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل قابلة للتحكم أو يمكن التحكم بها وضبطها، كالجهد، مثل اعتقادك أن صديقك دعاك إلى حفلة عيد ميلادة لأنك دائماً تبتسم له وتقول له أشياء حسنة، أو أنك تفشل في الامتحان لأنك لم تدرس الأشياء المهمة ولم تركز عليها، أو عوامل غير قابله للتحكم ولا يسهل السيطرة عليها مثل اتجاهات المعلم أو صعوبة المهمة، مثل عندما تعتقد أنه تم إختيارك لدورة البطولة في مسرحية المدرسة لأن المعلم يميل إليك، أو أنك لعبت بشكل ضعيف في مباراة كرة السلة لأنك كنت مريضاً .

وقد بين واينر تضمينات هذه الأبعاد على كل من الدافعية (من حيث التوقع والقيمة) وعلى ردود الفعل المتعلقة بمشاعر تقدير الذات والانفعالات المرافقة للنجاح والفشل، وذلك على النحو التالي(Weiner, 2010):

1. **بعد الموقع: داخلي / خارجي:** يرتبط هذا البعد ارتباطاً وثيقاً بمشاعر تقدير الذات، فعندما يعزو الطالب نجاحه إلى عوامل داخلية، فإن ذلك سيؤدي إلى اعتزازه بنفسه وزيادة دافعيته، أما إذا عزى الطالب فشله إلى عوامل داخلية كالقدرة، فإن ذلك سيؤدي به إلى مشاعر تدني الذات. لذلك على المعلم أن يصمم مهام التعلم بحيث تنطوي على إعلاء قيمة الجهد، وتأكيده على أن السبب الرئيس للفشل هو نقص الجهد، كما أن السبب الرئيس للنجاح هو بذل المزيد من الجهد.

2. **بعد استقرار السبب: مستقر/غير مستقر:** فقد أشار واينر إلى أن هذا البعد يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتوقعات الفشل، فإذا عزى الطالب فشله إلى عوامل ثابتة مثل صعوبة المهمة أو المادة الدراسية، فسيؤدي به ذلك إلى توقع الفشل في هذه المهمة أو المادة مستقبلاً، أما إذا عزى فشله إلى عوامل أخرى متغيرة كالجهد أو الحظ، فقد يأمل بنتائج أفضل في المرات القادمة.
3. **إمكانية السيطرة: يمكن التحكم به / لا يمكن التحكم به:** فقد أشار واينر إلى ارتباط هذا البعد بالانفعالات المصاحبة لحالات النجاح أو الفشل، كالفخر والاعتزاز أو الغضب والخجل، فعندما يشعر الطالب بأنه مسؤول عن فشله فقد يشعر بالذنب، وأما إذا شعر بأنه مسؤول عن نجاحه، فقد يشعر بالفخر والاعتزاز. فعندما يفشل الطالب في أداء مهمة ما، لا يستطيع التحكم بها، فإن ذلك يمكن أن يؤدي به إلى الشعور بالخجل أو الغضب، أما عندما يشعر بأنه متحكم في تعلمه، فإن ذلك يؤدي به إلى اختيار مهام أكاديمية أكثر صعوبة، وبذله لمزيد من الجهد والمثابرة في التعلم المدرسي واختياره لاستراتيجيات أفضل أثناء التعلم، لشعوره بأنه متحكم بتعلمه.

وقد أكد واينر بأن عزو الطالب فشله إلى أسباب مستقرة وغير قابلة للسيطرة يعتبر من أكبر المشكلات المتعلقة بالدافعية، ولذلك فقد تركزت اكتشافات واينر على أهمية ربط المهمة بقدرات الطلبة مما يعني تعزيز القدرة وزيادة الجهد (Weiner,2000).

علاقة المسؤولية التحصيلية بدافع الإنجاز:

تظهر المشكلة عندما يعزو الطالب فشله لخصائص ومميزات ثابتة غير خاضعة للضبط مثل القدرة، فهذا الطالب قد يبدي سلوك اللامبالاة، لأنه معتاد على الفشل، ومحبط، وغير مدفوع، وقليل الفائدة. واللامبالاة هي رد فعل منطقي للفشل إذا اعتقد الطالب أن المسببات التي يعزوها لأسباب خارجية لا يمكن تغييرها، أي أنها ثابتة وليست تحت ضبطه وسيطرته، والطلبة الذين يلاحظون فشلهم ويشعرون به، هؤلاء أقل حاجة

للمساعدة، وهم بحاجة للتشجيع ليدركوا كيف يمكن تغيير الموقف، للشعور بالنجاح الحقيقي.

ويرى كارولين ووارنميوند (Carolyn& Warnemuende) أن للطريقة التي ينظر من خلالها الطلبة إلى النجاح أو الفشل تأثيراً واضحاً على دافعيتهم وتحصيلهم، فالطلبة الذين يعتقدون أن نجاحهم أو فشلهم يعتمد على مقدرتهم الذاتية وجهدهم الشخصي، هم أكثر دافع وأفضل إنجازاً من أولئك الطلبة الذين يعتقدون أن نجاحهم يعتمد على العوامل الخارجية، كما أن الأفراد ذوي التحصيل المرتفع يتحملون المسؤولية الشخصية عند أدائهم لمهمة ما بغض النظر عن سهولة أو صعوبة تلك المهمة، وهم يرون أن نجاحهم أو فشلهم يقع ضمن سيطرتهم الذاتية (Pajares,2002) .

إن تأكيد العلاقة والصلة بين ما بذله الطلبة من جهود في الماضي والنجاحات المرتبطة بها وا ٍخبارهم بأنهم إذا حاولوا جهداً أكثر، فإن ذلك سيؤدي إلى تحصيل أعلى في المستقبل، إلا أن هذا التحصيل سيكون وهمياً وغير فعال، لأن ما هم بحاجة إليه حقيقة هو تقديم أدلة حقيقية تبرهن على أن جهودهم سوف تنتج نجاحاً، يظهر فيه ربط السبب بالنتيجة، والنتيجة في هذه الحالة تخضع لإدراكهم. ويعد الإدراك من العوامل الرئيسية في فهم الدافع حسب منظور الفرد، فإذا اعتقد الطلبة أنه ينقصهم القدرة لاستيعاب الرياضيات، فإنهم يسلكون طريقهم حسب هذا الاعتقاد حتى لو كانت قدراتهم فوق المتوسط بكثير، وهؤلاء الطلبة يحتاجون إلى قليل من الدافع لمحاولة حل مسائل الرياضيات؛ ذلك لأنهم يتوقعون أن أداءهم في مسائل الرياضيات سوف يكون ضعيفاً . ويقترح فانيللي (Fanelli) أن على المعلم أن يخبر طلابه هذه العبارة: "قد تستطيع أن تقوم بأداء ذلك إذا حاولت..."وهذا يضمن اعتبار وجود النجاح الحقيقي عند المعلمين والطلبة؛ بدون توقع خيبة أمل كبيرة إذا بذل الطلبة جهداً وواجهوا الفشل (غباري،2008).

2.1.2 مستوى الطموح:

يعتبر مفهوم الطموح (Aspiration)مصطلحاً متداولاً بين العامة من الناس، مثلما هو متداول بين الخاصة من الباحثين والدارسين، وخاصة في المجتمعات التى أخذت بأساليب التنمية والتقدم، فقد كان مفهوم الطموح شائعاً على نحو غير دقيق، حتى جاءت بحوث ليفين (Levin) وتلاميذه فحددت مفهوم الطموح، من خلال قيامهم بالكثير من الدراسات التجريبية، والتي خلصت إلى تحديد مصطلح مستوى الطموح (Level of Aspiration)، كما بينت الكثير من أبعاده المختلفة. وتعد دراسة ديميبو (Dembo)عن النجاح والفشل والتعويض والصراع أول دراسة تستخدم مصطلح مستوى الطموح، وقد كانت اتجاهات العلماء الذين درسوا مستوى الطموح تتجه نحو شرح العملية التى تكشف عينة من حيث الأداء العملي، ووصف السلوك بصرف النظر عن توضيح ماهيته (عبد الفتاح،1984).

وقد أثبتت بحوث ليفين (Levin) التجريبية، أن مستوى الطموح يميل إلى الارتفاع بعد النجاح، ويميل إلى الانخفاض بعد الفشل، وأن الفرد يشعر بالنجاح إذا كان ما حققه يصل إلى ما كان يطمح إليه، ويشعر بالفشل إذا كان ما حققه لايصل إلى ما كان يطمح إليه، ويشعر بالفشل إذا كان ما حققه أدنى مما طمح إليه (دمنهوري، 1996). ويذكر ليفين Levin أن هوب Hopp أول من استخدم مستوى الطموح على نحو مباشر، وذلك من خلال البحث الذي قام به عن علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح. ويرى هوب أن مستوى الطموح كمعنى عام يحدد الأهداف التى يضعها الفرد لنفسه من الأعمال التى لها قيمة ودلالة بالنسبة له (مرحاب،1989). ومن خلال دراسته وجد هوب أن النجاح في عمل ما يزيد مستوى الطموح عادة، أما الفشل فإنه يؤدي إلى انخفاض في مستوى الطموح، لذا فإن مستوى الطموح يعد نوعاً من الأحكام التى تحمي الفرد من الفشل المستمر، وتحميه من تحقيق أهداف سهله لا تبعث على الشعور بالنجاح (قنديل،1990).

لقد تعددت دراسات واتجاهات الباحثين في مجال مستوى الطموح فهناك من يرى أن استجابة مثل (هوب، 1930) المشار إليه في (قنديل، 1990) وهو من أوائل الذين

درسوا الطموح وقام بتحليله وعرفه على أنه " السلوك الجاد لتحقيق هدف فيه شيء ما "، ويرى أن أهم ما يميز مستوى الطموح في كونه استجابة نفسية، وفي كونه هدفاً يسعى الفرد للوصول إليه اعتماداً على خبراته السابقة

وعرفه (راجح ،1973) بأنهالمستوى الذي يضعه الفر د لنفسه ويرغب في بلوغه أو يشعر أنه قادر على بلوغه، وهو يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة أو إنجاز أعماله اليومية.

كما عرف فرانك(Frank,1979) مستوى الطموح بأنه مستوى الإجادة المقبول في واجب مألوف يأخذ الفرد على عاتقه الوصول إليه بعد معرفة مستوى إجادته السياق في ذلك الواجب.

أما (مرحاب ،1984) فقد عرفه بأنه سمة ثابتة ثباتاً نسبياً تحدد المستوى الذي يضعه الفرد لنفسه، وتفرق بين الأفراد في الوصول إلى ذلك المستوى الذي يتفق مع التكوين الشخصي والبناء النفسي للفرد حسب الخبرات التي كسبها من أنماط التفاعل الدينامكي بينه وبين واقع حياته، الذي يشكل الإطار المرجعي لكل تطلعاته.

وعرفه كل من (جابر وعفامي ،1988) بأنه المعيار الذي يستخدمه الفرد لتحديد أهدافه ذات المغزى، وهو مستوى الأداء الذي يتطلع إلى بلوغه، وهو مكون هام في صورة الشخص عن نفسه،وقد يعكس تقويماً معقولاً لذاته، وقد يكون مرتفعاً جداً على نحو غير واقعي.

كما عرفته (الخطيب، 1990) بأنه طاقة إيجابية دافعة وموجهه نحو تحقيق هدف مرغوب فيه.

أما (عاقل ،2003) فعرفه بأنه مستوى قياس يفرضه الفرد على نفسه ويطمح إلى الوصول إليه ويقيس إنجازاته بالنسبة إليه،ومستوى الطموح دليل على الثقة ويتراوح ارتفاعاً وهبوطاً حسب النجاح والإخفاق.

كما عرفته (عبد الفتاح ،2007) بأنه سمة ثابتة ثباتاً نسبياً للتمييز بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي لهم، ويتحدد إطاره المرجعي وفق خبرات النجاح والفشل التى يمرون بها.

ويشير (عوض، 1987) من خلال مفهوم مستوى الطموح إلى بعض السمات التى يتصف بها الفرد الطموح:

1. لا يقتنع بالقليل ولا يرضى بمستواه الراهن بل يعمل دائماً على النهوض به.
2. لا يؤمن بالحظ ولايعتقد أن مستقبل المرء محدد لا يمكن تغييره.
3. لا يخشى المغامرة أو المنافسة أو المسؤولية أوالفشل أوالمجهول.
4. لا يفضل الانتظار حتى تواتيه الفرصة.
5. يتحمل الصعاب في سبيل الوصول إلى هدفه ولا يثنيه الفشل أو يمنعه من معاودة جهوده، ويؤمن أن الجهد كفيل بالتغلب على الصعاب.
6. يثابر ويعمل حتى إن لم تظهر نتائج جهوده بسرعة.

أما (الحلبي، 2000) فيرى أن الفرد الطموح يتسم بالسمات التالية:

1. يميل إلى الكفاح.
2. لديه القدرة على تحمل المسؤولية.
3. مثابر في الأعمال التي يقوم بها.
4. يميل إلى التفوق.
5. يسير وفق خطة معينة.
6. يصيغ الخطط للوصول إلى أهدافه.
7. لا يقنع بالقليل.
8. يؤمن أن جهد الإنسان هو الذي يحدد نجاحه في أي مجال.
9. يحب المغامرة.
10. تغلب على العقبات التي يواجهها.
11. يواصل الجهد حتى يصل بعمله للكمال.
12. واثق بنفسه.
13. محترم لذاته.
14. متكيف اجتماعياً .

15. مستقر انفعالياً.

دوافع الطموح:

يرى كل من (شكور، 1997؛ بدور، 2001؛ الطيطي، 2004؛ Bell, 1963) أن كل إنسان يتميز عن سواه بنظرته للأمور، وبمستوى أهدافه وبدرجة طموحاته وحدتها، ولكن يوجد وراء ذلك دوافع وبواعث تثير الفرد وترسم له الأطر، فيتمحور من خلالها سلوكه ويتحدد مستقبله، ومن أهمها:

1. الحاجة إلى التعويض وتوكيد الذات والرغبة في التفوق: إن الشعور بالنقص أمر طبيعي لدى الإنسان السوي، فعندما يشعر الفرد بأنه قادر أن يغير واقعة إلى واقع أفضل، يكون قد أحس بالحاجة إلى توكيد ذاته بالتعويض، فيعزز عمله ويرتقي طموحه وتسمو نظرته للأمور. ولقد أشار روبرت (Robert) إلى أهمية استخدام الحاجة لتحقيق الذات كدافع للأفراد، وأكد دور المدير لكي يثير دافعية العاملين في المؤسسة التعليمية، إذ إنه يمنحهم الفرصة للتقدم، ويفسح المجال أمامهم للتقدم في المواقع أو المناصب ليتحملوا المسؤولية بين حين وآخر.
2. القيمة التي تعطى للموضوع: يكون الدافع للإنجاز قوياً إذا كان الموضوع يحمل معنى وقيمة وأهمية بالنسبة للفرد،وبالتالي يكون الطموح معززاً وحثيثاً،وا ٕن ما يؤمن خفض التوتر وتحقيق الهدف يكون ذا أهمية، ويحظى بقيمة تختلف عما يعطيها إياه الآخرون.
3. الخوف من الفشل: إن شعور الفرد بالخوف من الفشل يدفع الفرد الى إتقان عمله والعمل أكثر، مما يولد لديه دافعاً ورغبة قوية ليصبح مدافعاً عنه، فمعظم الدراسات التى تناولت العلاقة بين مستوى الطموح والنجاح والفشل، تؤكد أن النجاح عامل مساعد في رفع مستوى الطموح، أما الفشل فيكون مصاحباً بارتفاع أو انخفاض مستوى الطموح.
4. احتمالية النجاح: يزداد الطموح كلما ازدادت احتمالية النجاح.

النظريات المفسرة لمستوى الطموح:

هناك العديد من النظريات التى تناولت مستوى الطموح لدى الأفراد ومن هذه النظريات:

1. نظرية أدلر Adler Theory

يعد أدلر من التحليليين الجدد وهو من تلاميذ فرويد، ولكنه انشق عنه لاختلافه معه في الرأي، ومن الأفكار التي يؤمن بها أدلر أن الفرد يكافح للوصول إلى السمو والارتفاع، وذلك تعويضاً عن مشاعر النقص. ولقد أصبحت فكرة الكفاح أو السعي وراء الشعور بالأمان من نظريات الشخصية الجديدة، ومما أكد عليه أدلر أهمية العلاقات الاجتماعية وأهمية الحاضر بدلاً من أهمية الماضي لدى فرويد. (العيسوي، 2004)

ويرى أدلر أن الإنسان كائن اجتماعي قادر على التخطيط لأعماله وتوجيهها، حيث إن ما يحركه بالأساس هو أهداف حياته والحوافز الاجتماعية حيث يشعر بأسباب سلوكه وبالأهداف التي يحاول بلوغها، ومن المفاهيم الأساسية عند أدلر ما يلي:

الذات الخلاقة: وهي الذات التي تدفع الفرد للخلق والابتكار، وهي تمثل نظاماً شخصياً للغاية، حيث تبحث عن الخبرات التي تساعد الفرد على تحقيق أسلوبه الشخصي والفريد والمميز في حياته وفي جوهرها أن يصنع الفرد شخصيته.

الكفاح في سبيل التفوق: وهو نظرة الفرد للحياة التي يعيشها من حيث التفاؤل والتشاؤم.

الأهداف النهائية: حيث إن الفرد الناجح يستطيع أن يفرق بين الأهداف النهائية القابلة للتحقيق، والأهداف الوهميةالتي لا يضع الفرد اعتباراً لحدود إمكانياته، ويرجع ذلك لسوء تقدير ذاته، ويشير أدلر إلى أن مبدأ الكفاح من أجل التفوق يكون مع الفرد من ميلاده وحتى وفاته وبذلك يعتبر غاية الفرد التي يسعى لتحقيقها، خاصة وأن الغاية هي عامل هام وحاسم في توجيه سلوك الفرد (سرحان، 1993).

2. **نظرية المجال لكريت ليفين (Keart levine)**

شكلت نظرية المجال أول نظرية فسرت مستوى الطموح وعلاقته بالسلوك الإنساني بصفة عامة، وهي النظرية الوحيدة التي تعرضت لتفسير مستوى الطموح مباشرة، وقد يرجع السبب في ذلك للأعمال المتعددة التي أسهم بها ليفين وتلاميذه في هذا المجال (عبدالفتاح، 1990).

ويذكر ليفن (Levine) أن هناك عوامل متعددة من شأنها أن تعمل كدوافع للتعلم في المدرسة، وقد أجملها فيما سماه بمستوى الطموح، حيث يعمل هذا المستوى على خلق أهداف جديدة، بعد أن يشعر الفرد بحالة الرضا والاعتداد بالذات؛ فيسعى إلى الاستزادة بهذا الشعور المرضي، ويطمح في تحقيق أهداف أبعد(الغريب، 1990).

وترى هذه النظرية أن هنالك ثلاثة مؤثرات تؤثر في مجال الفرد أثناء عملية التعلم وهي كما ذكرها ليفين المشار إليه في (الزغول، 2003):

1. اكتساب الخبرات المعرفية: والتي تؤثر في المجال المعرفي للفرد.
2. الميول والاتجاهات: والتي تؤثر في دوافع الفرد.
3. اكتساب صفات الجماعة الحضارية: والتي تؤثر في علاقته وانتمائه لمجاله الاجتماعي.

وتؤكد هذه النظرية على وجود عوامل تعمل كدافع للتعلم في المدرسة، تعتبر دافعة ومؤثرة في مستوى الطموح مثل : النضج والقدرة العقلية وغيرها، حيث إن النظرية تعرضت إلى أهم العوامل المؤثرة في تنظيم وتطوير مستوى الطموح لدى الفرد من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا، وتطرقت إلى العوامل الوراثية والبيئية التي تسهم في تشكيل مستوى الطموح لدىالفر د، وقدم ليفين تفسيراً علمياً موضوعياً حول قياس درجة الطموح لدى الفرد.

3. نظرية القيمة للهدف لإسكالونا (Escalona):

قدمت إسكالوناEscalon نظرية القيمة الذاتية للهدف، وترى على أساس القيمة الذاتية للهدف يتقرر الاختيار، بالإضافة إلى احتمالات النجاح والفشل المتوقعة، والفرد يضع توقعاته في حدود قدراته، فمثلاً الطفل لا يحاول عادة أن يرفع حملاً يرفعه أبوه ولكنه يحاول أن يصل إلى مستوى أخيه الأكبر منه، وتقوم النظرية على ثلاث حقائق:

1. هناك ميل لدى الأفراد ليبحثوا عن مستوى طموح مرتفع نسبياً .
2. لديهم ميل لجعل مستوى الطموح يصل ارتفاعه إلى حدود معينة.
3. إن هناك فروقاً كبيرة بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليهم

للبحث عن النجاح وتجنب الفشل، فبعض الناس يظهرون الخوف الشديد من الفشل فيسيطر عليهم احتمال الفشل، وهذا بدوره يخفض من مستوى القيمة الذاتية للهدف، وهناك عوامل احتمالات النجاح للفرد في المستقبل أهمها الخبرة السابقة ورغباته ومخاوفه وأهدافه (عبد الفتاح، 1995).

طبيعة مستوى الطموح:

ترى (علي،2002) إن مستوى الطموح سمة من سمات الشخصية الإنسانية، بمعنى أنها صفة موجودة لدى جميع الناس، ولكن بدرجات متفاوتة في الشدة والنوع، وهي تعبر عن التطلع لتحقيق أهداف مستقبلية قريبة أو بعيدة، ويتم التعبير عن هذه السمة تعبيراً علمياً باستخدام مصطلح مستوى الطموح، وهو مصطلح سيكولوجي إجرائي يستخدم لقياس هذه السمة. وأشارت (عبد الفتاح، 1990) الى أنه يمكن فهم مستوى الطموح باعتباره:

1. استعدادا نفسياً ، إن بعض الناس لديهم الميل إلى تقدير وتحديد أهدافهم تحديداً يتصف بالطموح الزائد أو المنخفض. ولابد من القول إن مستوى الطموح لدى كل فرد يتأثر بالوراثة وعوامل التدريب والتربية والتنشئة المختلفة.
2. وصفاً لإطار تقدير وتقويم المواقف، ويتكون هذا الإطار من عاملين أساسيين:

الأول: التجارب الشخصية من نجاح وفشل التى يمر بها الفرد والتي تعمل على تكوين أساس يحكم به على مختلف المواقف والأهداف.

الثاني: أثر الظروف والقيم والتقاليد والعادات واتجاهات الجماعة في تكوين مستوى الطموح، ومن ثم ينظر الفرد إلى المواقف والأهداف ويقدرها ويقيمها من خلال هذا الإطار الحضاري العام والتجربة الشخصية الخاصة.

3. سمة مستوى الطموح، يمكن القول أنها سمة على أساس إنها استعداد عام أو صفة سلوكية ثابتة نسبياً ، تتأثر بما لدى الفرد من استعدادات فطرية أو مكتسبة، وما لديه من عادات وأساليب سلوكيه، إلا أنها من ناحية أخرى تتأثر بالمواقف المختلفة في

المجال السلوكي، وهذا ومن غير الممكن توقع أن يكون مستوى الطموح سمة عامة ثابتة في كل المواقف والظروف.

كما تؤكد (باظة، 2004) أن مستوى الطموح نسبي لدى الأفراد من حيث الأهداف التي يطمح الفرد إلى تحقيقها ووصولها إلى الحد المناسب له شخصياً، ومحاولة تحدي العقبات والضغوط والوصول إلى مستوى طموح واقعي يتناسب مع إمكانات الفرد والجوانب الايجابية في شخصيته، من أجل محاولة تعويض للجوانب السلبية في الشخصية أو الحد من هذه الجوانب، ويزداد مستوى الطموح لدى الفرد شريطة توافر درجة من الثقة بالنفس والاتزان الانفعالي.

نمو مستوى الطموح :

يظهر مستوى الطموح لدى الأطفال في مرحلة مبكرة من العمر كما بينت دراسة ليفين، فتظهر رغبة الطفل بتخطي الصعوبات من خلال محاولته أن يقف على قدميه غير مستعين بأحد، وأن يمشي وحده، ومحاولته الجلوس على كرسي، أو جذب قطعة من الملابس، ويعتبر ليفين ذلك دلائل على بزوغ مستوى الطموح، وهو في ذلك يفرق بين مستوى الطموح والطموح المبدئي، فيرى أن رغبة الطفل في عمل أي شيء بنفسه دون الاستعانة بأحد، تعد مرحلة تسبق مستوى الطموح الناضج، وهذا النمط من السلوك تسميه " فيلز " الطموح المبدئي(عبد الفتاح، 2005)، وهناك بعض المؤسسات التى يمكن أن تساعد في تنمية مستوى الطموح عند الأفراد أهمها:

1. الأسرة:للأسرة دور ٌ بالغ الأهمية في تنمية مستوى الطموح لدى الأفراد، فالفرد يكتسب القيم والتقاليد الاجتماعية والثقافية من خلال أفراد الأسرة وخاصة الوالدين، وتؤثر هذه القيم بشكل كبير على مستوى الطموح، ففي دراسة هيرنانديز وآرثر (Hernandes &Arthur,1994) حول الطموحات الأكاديمية للإناث الأمريكيات والمكسيكيات، أشارت إلى أن العوامل الرئيسية التى تشترك مع مستوى طموح البنات كانت نتيجة تشجيع الأم وأهمية تربيتها لإبنتها وطموحها لإنتساب ابنتها إلى الجامعة .

2. المدرسة: من الأدوار الهامة التى تقوم فيها المدرسة هي تنمية الطموح، حيث تتضاعف أهمية دورها في تنمية الطموح لأن الطلبة يقضون فترة طويلة داخل المدرسة، وذلك عن طريق خلق مواقف تنافسية بين الطلبة كالمسابقات التعليمية والأنشطة المختلفة المصحوبة بالكفاءة والتعزيز، لإن التنافس مع الآخرين من شأنه أن يرفع مستوى الطموح، كما تحاول المدرسة أيضا على تنمية ذكائهم وقدراتهم العقلية من خلال وضع المناهج المناسبةوا إتباع أساليب التدريس المتقدمة مما يؤدي إلى تنمية مستوى الطموح ولر فعة لديهم .
3. وسائل الإعلام: تقدم وسائل الإعلام العديد من البرامج المختلفة والهادفة للمشاهدين التى تساعد بدورها في تنمية مستوى الطموح لدى الأفراد، من خلال ما تقدمه من برامج علمية ،ومسابقات من شأنها أن تعمل على استثارة الطموح لدى الأفراد، كما ينبغي أن تكون البرامج المقدمة للأفراد واقعية ومنطقية حتى لا تعمل على تكوين طموحات غير واقعية لدى الأفراد، بالإضافة إلى أن وسائل الإعلام، ومن خلال برامج التوجيه والإرشاد تعمل على رفع مستوى الطموح من خلال حل المواقف الصراع والإحباط التى تواجه الأفراد (الكانيد وواينر، 1996).

العوامل التي تؤثر في مستوى الطموح:

هناك العديد من العوامل التي تؤثر في مستوى الطموح للفرد هي:

1. العوامل البيئية: تلعب البيئية دوراً هاماً في تكوين بعض السمات المصاحبة لسمة الطموح، وتتمثل العوامل البيئية المؤثرة في مستوى الطموح في: قررات المجموعة وأهدافها والحالة الاقتصادية والثقافية والاجتماعية للفرد وغيرها.
2. العوامل الشخصية: تتمثل العوامل الشخصية التى تؤثر في مستوى الطموح عند الفرد في فكرة الفرد عن ذاته وتقديره واحترامه لذاته، والثقة بالنفس والشعور بالنجاح أو الفشل والاتزان العاطفي والصحة النفسية والكفاءة العقلية للفرد(عيسى، 1973).

3.1.2 دافع الانجاز

يرجع استخدام مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية الى ألفرد أدلر(Adler)، الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، وعرض كورت ليفينLevin ، هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح. وذلك قبل استخدام موراي (Murray) لمصطلح الحاجة للإنجاز. وعلى الرغم من هذه البدايات المبكرة، فإن الفضل يرجع إلى عالم النفس الأمريكي هنري موراي(Murray)،أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق بوصفه مكوناً مهماً من مكونات الشخصية، وذلك في دراسته بعنوان "استكشافات في الشخصية التي عرض فيها موراي لعدة حاجات نفسية كان من بينها الحاجة للإنجاز(خليفة، 2000).

ويرى موراي أنها سمة شخصية ثابتة ، توجد لدى جميع الافراد، فالافراد لديهم مجموعة من الحاجات الفسيولوجية والنفسية التى يكافحون من أجل إشباعها، فهو يرى أن الأفراد مدفوعون للإنجاز وتحقيق النجاح في المهمات المختلفة ليس من أجل المكافأة أو التعزيز الخارجيوا ٍنما لأجل الإنجاز بحد ذاته(الزغول والهنداوي،2002).

وينظر "أتكنسون (Atkinson) " لدافع الإنجاز على أنه مكون ثلاثي يشتمل: قوة الدافع، ومدى احتمالية النجاح، والباعث ذاته بما يمثله من قيمة بالنسبة للفرد، وتظهر مؤشراتها من خلال، الإصرار للوصول للهدف، والتنافس مع الآخرين، والجودة في الأداء (خليفة، 1997).

إن نزعة الفرد لتحقيق النجاح وتجنب الفشل، هي استعداد دافعي مكتسب، يرتبط باحتمالية النجاح، وقيمة الباعث للنجاحوا ٍمكانية الفرد للوصول إلى الهدف، وكلما كانت دافعية تحقيق النجاح عالية؛ كان مستوى التحصيل مرتفعاً. أما إذا كان الفرد مدفوعاً بالخوف من الفشل، فسوف يتجنب تنفيذ المهام التى تتساوى فيها احتمالات النجاح والفشل، وسيلجأ إلى المهام السهلة أو المهام الأكثر صعوبة، حيث يمكنه تبرير الفشل بصعوبة المهمة، وليس بمقدوره أن ينجزها (نشواتي ،1998).

أما ماكليلاند(McClelland) فيرى أن دافع الإنجاز يرتبط بكافة الأنشطة البشرية، ويتابين بين الأفراد تبعاً لمركز الضبط، حيث يرى أن الأفراد الذين يمتازون بدافعية عالية للإنجاز هم الذين يمتازون بضبط داخلي، والأفراد الذين يتميزون بالضبط الخارجي عادة ما يكونون مندفعين نحو الإنجاز من أجل الحصول على المعززات والمكافآت (الزغول والهنداوي،2002).

ويشير (قطامي وعدس، 2002) إلى أن دافع الإنجاز يتمثل في الرغبة في القيام بعمل جيد، والنجاح في ذلك العمل، وهذه الرغبة _كما يصفها ماكليلاند أحد كبار المشتغلين في هذا الميدان – تتميز بالطموح، والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلها، وتفضيل المهمات التى تنطوي على مجازفة متوسطة بدلاً من المهمات التى تنطوي على مجازفة قليلة، أو مجازفة كبيرة جداً .

بناءً على ما تقدم، فقد ظهرت العديد من التعريفات التى تناولت دافع الإنجاز وفي هذا السياق فقد عرف موراي Murray الدافع الإنجاز: بأنه رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات، وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة (الفحل، 1999).

ويعرف (العلي وسحلول،2006) دافع الإنجاز بأنه نزعة الفرد لإنجاز الأعمال بكفاءة وبوقت قصير وبمستوى أداء متميز.

كما عرفه(العنزي،2003) بأنه الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك ويعتبر من المكونات المهمة للنجاح المدرسي.

وقد عرف ماكليلاند (McClelland,1961) دافع الإنجاز بأنه كل ما يحرك الفرد للقيام بأعماله على وجه أفضل، بسرعة وجهد أقل وبأفضل نتيجة (الزغول، 2006).

كما يعرفه اتكنسون (Atkinson,1958) بأنه عبارة عن استعداد ثابت نسبياً في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد لتحقيق غاية ما وتحقيق النجاح مما يؤدي إلى نوع من

الإرضاء في المواقف التى تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من التمييز (الطواب، 1990).

ويعرفه (خليفة، 2000) بأنه استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب عل العقبات والمشكلات التى تواجهه، والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل.

وقد عرف(عبد الفتاح، 1987) دافع الإنجاز بأنه: الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو دافع ذاتي ينشط ويوجه السلوك، ويعتبر من المكونات المهمة للنجاح، ويصف الأفراد ذو ي الدافع المرتفع للإنجاز بأنهم يميلون إلى بذل محاولات جادة للحصول على قدر كبير من النجاح في العديد من المواقف المختلفة.

أنواع دافعية الإنجاز:

يميز سميث (Smith,1969) بين نوعين أساسيين من دافع الإنجاز على أساس مقارنة الفرد بنفسه أو بالآخرين وهما:

1. دافعية الإنجاز الذاتية: وهي التي تتضمن تطبيق المعايير الشخصية الداخلية في الموقف، كما يمكن أن تتضمن معياراً مطلقاً للإنجاز.
2. دافعية الإنجاز الاجتماعية: وهي التي تتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية في الموقف.

كما يمكن أن يعمل كل منهما في الموقف نفسه ولكن قوتهما تختلف وفقاً لأيهما السائده في الموقف؛ فإذا كانت دافعية الإنجاز الذاتية هي المسيطرة في الموقف فغالباً ما تتبع بالدافعية الاجتماعية، إما إذا كانت الدافعية للإنجاز الاجتماعية هي المسيطرة في الموقف فإن كلاً منهما يمكن أن يكون فعالاً في الموقف(الطواب،1990).

مكونات دافع الإنجاز:

يشير اوزبل (1969) المشار إليه في (عبدالله ،2003) إلى ثلاثة مكونات لدافع الإنجاز هي:

1. الدافع المعرفي: الذي يعبر عن حالة الانشغال بالعمل، فالفرد يحاول أن يشبع حاجات المعرفة والفهم، وتكون عملية اكتشاف المعرفة الجديدة هي المكافأة لديه.
2. توجيه الذات: وتتمثل في رغبة الفرد بالمزيد من السمعة والصيت، والمكانة التي يحرزها عن طريق أدائه المتميز، والملتزم في الوقت نفسه بالتقاليد العامة المعترف بها، مما يؤدي إلى شعوره بكفايته واحترامه لذاته.
3. دافع الانتماء: يتجلى في الرغبة في الحصول على تقبل الآخرين، ويتحقق إشباعه من هذا التقبل؛ بمعنى أن الفرد يستخدم نجاحه العام أداة للحصول على الاعتراف والتقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه.

أما (عبد المجيد، 1985) فاعتبر أن الدافع للإنجاز دالة لسبعة عوامل هي:

1. التطلع للنجاح.
2. التفوق عن طريق بذل الجهد والمثابرة.
3. الإنجاز عن طريق الاستقلال عن الآخرين في مقابل العمل مع الآخرين بنشاط.
4. القدرة على إنجاز الأعمال الصعبة بالتحكم فيها والسيطرة على الآخرين.
5. الانتماء إلى الجماعة والعمل من أجلها.
6تنظيم الأعمال وترتيبها بهدف انجازها بدقة وا ٍتقان.
7. مراعاة التقاليد والمعايير الاجتماعية المرغوبة أو مسايرة الجماعة والسعي لبلوغ مكانة مرموقة بين الآخرين.

أما (عبد القادر، 1977) فقد قام بتحديد دافع الإنجاز من خلال ثلاثة مكونات وهي:

1. الطموح العام.
2. النجاح والمثابرة على بذل الجهد.
3. التحمل من أجل الوصول إلى الهدف.

أما(عبدالله، 2003) فيفترض أن دافع الإنجاز يتكون من الأبعاد التالية:

1. البعد الشخصي: ويتمثل هذا البعد في محاولة الفرد تحقيق ذاته المثالية من خلال الإنجاز، وأن دافعيته في ذلك دافعية ذاتية، إنجاز من أجل الإنجاز، حيث يرى الفرد أن في الإنجاز متعة في حد ذاته، وهو يهدف إلى الإنجاز الخالص الذي يخضع للمقاييس والمعايير الذاتية الشخصية، ويتميز الفرد من أصحاب هذا المستوى العالي في هذا البعد بارتفاع مستوى كل من الطموح والتحمل والمثابرة وهذه أهم صفاته الشخصية.
2. البعد الاجتماعي: ويقصد به الاهتمام بالتفوق في المنافسة على جميع المشاركين في المجالات المختلفة كما يتضمن هذا البعد أيضاً الميل إلى التعاون مع الآخرين من أجل تحقيق هدف كبير بعيد المنال.
3. بعد المستوى العالي في الإنجاز: ويقصد بهذا البعد أن صاحب المستوى العالي في الإنجاز يهدف إلى المستوى الجيد والممتاز في كل ما يقوم به من عمل.

خصائص الأفراد ذوي الإنجاز العالي:

يمتاز الأفراد مرتفعي الإنجاز بما يلي :

1. يملكون النزعة للقيام بمجازفات محسوبة ومنضبطة لذلك يضعون لأنفسهم أهدافاً تنطوي على التحدي والمجازفة، وهم يفعلون ذلك كحالة طبيعية ومستمرة إذ أنهم لا يشعرون باللذة والإنجاز إذا كانت المهام والأهداف التي ينفذونها سهلة ومضمونة النتائج.
2. الميل إلى الوضعيات والمواقف التي يتمكنون فيها من تحمل المسؤولية الشخصية في تحليل المشاكل وا إيجاد الحلول لها.
3. الرغبة في التغذية العكسية لإنجازاتهم ومراقبتها ليكونوا على علم بمستوى إنجازاتهم.
4. يهتم الشخص ذو الدرجة المرتفعة من الإنجاز بما يؤديه من عمل في حد ذاتها أكثر من اهتمامه بأي عائد مادي يعود عليه من إنجاز هذا العمل، وهو دون شك

يرغب في الحصول على قدر كبير من المال لكونه مقياساً لدرجة امتيازه في أداء عمله (علاونة ،2008).

5. يتميز الأفراد مرتفعو الإنجاز بالثقة العالية بالنفس، حيث يميلون للشك في آراء الأفراد الأكثر خبرة منهم، ويلتزمون بآرائهم حتى ولو كانوا لا يملكون معرفة عميقة بالموضوع الذي يريدون اتخاذ القرار فيه.
6. يفضلون المهن المتغيرة والتي تحدث فيها تحديات مستمرة، وينفرون من المهن الروتينية.
7. يتخذون قرارات ذات درجة معقولة من الخطر المرتبط بها. كما يتميز ذوو الإنجاز المرتفع بتحمل المخاطرة المتوسطة، أي أن:

أ- هناك إمكانية حساب احتمالات هذه المخاطرة.

ب- درجة متوسطة من المخاطرة تعني أنها قد تكون مناسبة لحجم ونوعية قدرات الفرد. أي أن ذوي الإنجاز المرتفع يفضلون الأعمال التي يعرفون كيف ومتى يقومون بها.(الأعسر،1988).

قياس دافع الانجاز:

يقاس دافع الإنجاز بعدة اختبارات أشهرها اختبار تفهم الموضوع (T A T) الذي يتطلب من الناس أن يستجيبوا لثلاثين صورة تحمل كل منها أكثر من تفسير، وتحلل إجاباتهم ويستخرج منها مستوى الإنجاز عند المستجيب. كما يمكن قياس دافع الإنجاز من خلال المواد المكتوبة (كالمقالات والكتب) دون حاجة إلى صورة غامضة كما في حالة (T A T). وعلى الرغم من ذلك فإن مهمة توفير الدافعية نحو التعلم وزيادة تحقيق الإنجاز لا تلقى على عاتق المدرسة فقط، وا إنما هي مهمة يشترك فيها كل من المدرسة والبيت معاً وبعض المؤسسات الاجتماعية الأخرى (قطامي و عدس،2002).

نظريات دافع الانجاز:

هناك العديد من النظريات التى حاولت تفسير دافع الإنجاز، وفيما يلي عرضاً مختصراً لبعض هذه النظريات:

أولا: نظرية العزو (Weiner)

لقد صاغ هذه النظرية واينر عام (1979) وهي نظرية التفسير السببي لدافع الإنجاز والتي أطلق عليها نظرية (Attribution Theory) واهتمت بالتفسير الإدراكي لمسببات النجاح والفشل لدى الأفراد، حيث ميزت بين عوامل داخلية للنجاح أو الفشل كالقدرة، وعوامل خارجية كالجهد والحظ وصعوبة أو سهولة المهمة. وبينت دراسات واينر أن الطلاب ذوي الإنجاز المرتفع يعزون نجاحهم لما يمتلكونه من قدرة، ويعزون فشلهم لقلة جهدهم. أما الطلاب ذوو الإنجاز المنخفض فيعزون أسباب نجاحهم للحظ، والصدفة أو سهولة المهمة، ويعزون فشلهم إلى عدم امتلاكهم القدرة الكافية. ويشير واينر الى أن الدلالة التربوية لهذا التفسير الإدراكي، لأن العوامل الداخلية تمتاز بالثبات النسبي، وتتطلب جهداً كبيراً لتعديلها كونها ترتبط بمعتقدات الفرد ومسلماته، وأنها أصبحت جزءاً من مكونات الشخصية لديه، أو تحسين أداء الفرد في المهمة التعليمية،أما العوامل الخارجية فيسهل تغييرها لتحسين جزء من مكونات الشخصية لديه. فتعرض الطالب إلى الفشل المستمر أو الإحباط المتكرر يؤدي إلى حدوث ما يطلق عليه ظاهرة العجز المتعلم (Learned helplessness) لدى الطلاب الذين يمتلكون دافع إنجاز منخفض، فيعتقد هؤلاء أن فشلهم مرتبط بعدم كفايتهم، وفقدانهم القدرة التى تمكنهم من الإنجاز، وهي قدرة داخلية ثابتة لا يمكن تغييرها بسهولة، مما يؤدي إلى لجوئهم لإلقاء اللوم على أنفسهم، وا ٍلى إحساسهم باليأس من النجاح، حتى لو بذلوا الجهد الكافي (سالم،2004).

ثانياً : نظرية الفعالية الذاتية Self efficacy theory

تعد الفعالية الذاتية مفهوماً مركزياً في نظرية باندورا (Bandura) في التعلم المعرفي الاجتماعي، فهي وسيطاً معرفياً للسلوك، إذ تحدد طبيعة السلوك الذي سيقوم به الفرد ومدى ذلك السلوك، ومقدار الجهد الذي سيبذله، ودرجة المثابرة التى سيبديها في مواجهة ما يعترضه من مشكلات وصعوبات، وحسب هذه النظرية فإن الطلبة ذوي الفعالية الذاتية المرتفعة أكثر احتمالاً لتنظيم ذواتهم، ويوصفون كمتعلمين استراتيجيين وما وراء معرفيين،وأكثر إظهاراً للسلوكات الإتقانية وأكثر رغبة في مواجهة المشكلات والتحديات

التى تواجههم، في حين أن الطلبة ذوي الفعالية الذاتية المنخفضة يميلون إلى تجنب المهمات الصعبة، والميل إلى التصرف بسلوك موجه نحو الأداء والذات، أي أنهم يركزون على كيفية حكم الآخرين عليهم، وهم تواقون للظهور كأفراد أذكياء، ويتجنبون وصفهم كأفراد غير مؤ هلين، ولا يعتمدون في تقييم أدائهم على الجهد المبذولوا ٍنما على النتيجة النهائية لذلك الجهد(أبو غزال،2007).

ثالثاً : نظرية انجاز الهدف لماكليلاند (Achievement Goal Theory)

تفترض هذه النظرية إمكانية فهم دافع الطلبة الأكاديمية عن طريق النظر إليها كمحاولات لإنجاز أهداف معينة، فسلوك الطالب ما هو إلا نتاجاً لرغباتهم في تحقيق تلك الأهداف، وتركز هذه النظرية على هدفين أساسين للتعلم هما:الهدف الموجه نحو المهمة أوالإتقـــــان(Masterytask_oriented)، والهــــــدف الموجــــــه نحــــــو الأداء (oriented_Performance)، وتؤكـد النظريــة بــأن الطلبــة ذوي الأهــداف الإتقانيــة يتميزون بالتنظيم الذاتي(Self_regulatio) ، بالتصميم الذاتي(Self–determinin) والاعتقـاد بأهميـة الجهـد المبـذول فـي النجـاح والفـشل، وقابليـة الـذكاء للتغير ،ويفـضلون المهمــات التــي تنطــوي علــى التحــدي ،كمــا أنهــم يتميــزون بــأنهم أكثــر اســتخداماً للاستراتيجيات للمعالجة الأعمق Deep strategy processing ، ومن ناحية أخرى يتميز الطلبة الذين يسعون نحو الأهداف الأدائية بانشغالهم بمخاوفهم حول ما يمتلكونه من قدرات، وكيف ينظر الآخرون لأدائهم، كما أنهم يعتقدون بأن القدرة هي سبب النجاح والفشل، وينهمكون في استراتيجيات أقل تعقيداً ، ويرددون عبارات سلبية للذات ، ويعزون نجاحهم لعوامل غير قابلة للضبط(الغريب، 1990).

الموهوبين:

تعرف مكتبة التربية الأمريكي الطلاب الموهوبين بأولئك الذين تم تحديدهم بواسطة أشخاص مؤهلين علمياً ، على أنهم الأشخاص القادرون على الأداء المرتفع، وممن لا تخدمهم مناهج المدرسة العادية، وهم بحاجة إلى برامج خاصة ليتمكنوا من خدمة أنفسهم ومجتمعهم.(القريطي، 2005)

تصنيف الطلاب الموهوبيين:

استخدمت نسبة ذكاء الفرد لتحديد موهبته ، وقد أظهرت اختلافات بين الباحثين حول الحد الفاصل بين الموهوب والعادي من الأطفال من حيث الذكاء حيث حددها تيرمان Terman(130) فأكثر .

ولكن لا يتفق دنلوب Dunlop مع تيرمان في التقييد بنسبة الذكاء، في التقييد بنسبة الذكاء ، ودعا الى خفض هذه النسبة، حيث قسم الموهوبين الى ثلاث فئات (الظاهر، 2005):

1. فئة المتفوقيين: وهم من تتراوح نسبة ذكائهم ما بين 120 _ 135 حسب مقياس ستانفورد بنيه.
2. فئة الموهوبين: وهم من تتراوح نسبة ذكائهم ما بين 135 _ 170 حسب مقياس ستانفورد بنيه
3. فئة الموهوبين الى حد كبير (العباقرة) وتكون معاملت ذكائهم أكثر 170.

وقد أورد(صالح ، 2006) أن كرونشاك Grunchsank صنف الموهوبين إلى مستويات ثلاث كما يلي:

1. الأذكياء المتفوقين: وحددت نسبة ذكاءهم بين 120 _135 ويشكلون ما نسبته 5% . 10%.
2. الموهوبين: تتراوح نسبة ذكاءهم بين 135_ 170 ويشكلون ما نسبته 1% _ 3%.
3. العباقرة : تتراوح نسبة ذكاءهم بين 170 فأكثر وهم يشكلون 0,00001%.

خصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين:

يحدد لويس تيرمان (Terman ،1925) وسمات وخصائص الموهوبين بالآتي:

1. التمتع بقدرة بدنية أفضل من الطفل العادي.
2. لتفوق بدرجة عالية في مجالات القراءة واستخدام اللغة والعلوم والآداب والفنون.

3. تعدد وتنوع الاهتمامات، وسعة الإطلاع، وحسن اختيار الكتب عند المطالعة.
4. جمع أشياء كثيرة ومميزة ، وتنمية أنواع كثيرة من الهوايات ، واكتساب معلومات من الألعاب أكثر من العاديين.
5. عدم الميل إلى التباهي أو المبالغة بما لديهم من معلومات.
6. أكثر أمانة عندما تتاح لهم فرص الغش والنجاح غير الأمين وخيار هم عند اتخاذ أي قرار أكثر رجاحة وصحة ، وسجلاتهم في اختبارات الاستقرار العاطفي عاليةجد ًا.
7. أكثر طو لاوورزن ًا ويتمتعون بقدرة تنفس سليمة، ووضع غذائي جيد ومتوازن، وحالات قليلة من ال صدام والضعف العام.
8. الخصائص العقلية وا لجسمية المتفوقة عند الأطفال الموهوبين تستمر في سن الرشد.
9. لا يلاحظ أي تراجع بعد مرحلة المراهقة.
10. غزارة الإنتاج العالي عند الأطفال الموهوبين، إضافة إلى الثّقة بالنفس.
11. فن القيادة، وشدة الحساسية تجاه قبول الآخرين لهم.
12. الرغبة في التفوق وقوة الشخصية. (القريطي،2005).

وبين كل من العالم ماسييه وجانييه (Masse & Gagne1983) المشار له في (العويدات ، 2006). خصائص وسمات الموهوبين والمتفوقين بما يلي:

1. السرعة في التعلم: مما لا شك فيه أن الطلبة الموهوبين أسرع من الطلبة العاديين في عملية تعلمهم للمواد الدراسية والمهارات اللازمة، وهم يفكرون بما يتعلمون بشكل أكبر، كما أنهم أسرع من العاديين في القدرة على الاستدلال والاستنتاج والتعميم وردم خطوات كثيرة واجتيازها بسرعة للوصول إلى الهدف التعليمي الذي يسعون لتعلمه، وهم أكثر قدر ة على تحمل الغموض والتعامل مع الأفكار التجريدية ولا شك أن مثل هذه الصفات ستجعلهم يتعلمون بسرعة فائقة أكثر من غيرهم من الطلبة العاديين .

2. سهولة التعلم:إن من خصائص الطلبة الموهوبين سهولة التعلم قياساً مع أمثالهم من الطلبة العاديين من الأعمار نفسها، فهم قادرون على الاستفادة من خبراتهم السابقة وربطها بما يتعلمونه حاليا، الأمر الذي يسهل عليهم عملية التعلم.
3. التنوع في الاهتمامات: من خصائص الطلبة الموهوبين تنوع اهتماماهم بعكس ما يعتقده الكثيرون بأنهم مبدعون في مجال واحد، حيث يظهر لديهم حب استطلاع لمعرفة كل شيء في مختلف الات، ولديهم كذلك تعطش واضح للإلمام بكل شيء ومعرفته،ولذلك نجد عندهم إلماما بالعديد من مجالات المعرفة.
4. التعمق في مجال معين: إن الأطفال الموهوبين منذ نعومة أظفارهم يظهرون اهتماماً خاصا وبشكل مميز في موضوع ما أكثر من غيره، ولقد أكدت الدراسات التي أجراها رنزولي 1979 ذلك.

2.2 الدراسات السابقة :

يتضمن هذا الفصل عرضاً للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع ومتغيرات الدراسة التي تم التوصل إليها بعد الرجوع إلى مصادر المعرفة المختلفة كالمجلات الدورية المحكمة ورسائل الماجستير والدكتوراه والأبحاث والدراسات العلمية، (وفي حدود اطلاع الباحثة) تبين عدم توافر دراسات تناولت هذا الموضوع، وبالمقابل فإن هناك عدداً من الدراسات ذات الصلة غير المباشرة بموضوع الدراسة. وفيما يلي عرضاً للدراسات السابقة وفقاً لتسلسلها الزمني استناداً للمحاور الرئيسية التالية:

أولاً : الدراسات التي تناولت المسؤولية التحصيلية وصلته بمتغيرات أخرى.

ثانياً : الدراسات التي تناولت مستوى الطموح وصلته، بمتغيرات أخرى.

ثالثا: الدراسات التي تناولت دافع الإنجاز وصلته بمتغيرات أخرى.

أولاً : الدراسات التي تناولت المسؤولية التحصيلية وصلته بمتغيرات أخرى.

أجرى(الديب، 1990) دراسة هدفت إلى إعداد مقياس للثقة المتبادلة بين الأفراد مشتقاً من مقياس روتر (1967) للثقة المتبادلة تكونت عينة من (299) طالباَ وطالبة من كليتي التربية في الفيوم وعين شمس، في كل من الثقة المتبادلة والمسؤولية التحصيلية، كما هدفت أيضا إلى دراسة الارتباط بين المسؤولية التحصيلية وبعض الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية والثقة المتبادلة بين الأفراد. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين مسؤولية التحصيلية والثقة المتبادلة، كما لم تظهر نتائج الدراسة فروقاً بين الأفراد (الأعلى والأدنى في الثقة المتبادلة) في مسؤولية التحصيل .

كما أجرى (إسماعيل، 1991) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المسؤولية التحصيلية ومستوى التحصيل الدراسي لدى مجموعة من الطلاب غير العرب في المملكة العربية السعودية. وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً من طلاب معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى بمكة المكرمة من(24) جنسية من قارتي آسيا وإفريقيا،وقد أظهرت نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجموعتي المرتفعين والمنخفضين تحصيلياً من الإفريقين في المسؤولية التحصيلية في المواقف الايجابية (العزو الداخلي) لصالح المرتفعين تحصيلياً. في حين كانت هذه الفروق لصالح المنخفضين تحصيلياً في المواقف السلبية (العزو الخارجي)، كما لم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجموعتي الدارسة (المرتفعين والمنخفضين تحصيلياً)تعزى لكون الطالب إفريقيا أو أسيويا .

ولقد أجري ليونغ وميهر وهارنيسج (Leung Maehr& Harnish,1993) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين عدد من المتغيرات،العرق و الجنس و الوضع الاقتصادي الاجتماعي،و العمر وتوجهات مسؤولية التحصيل الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (333)طالباً وطالبة من الطلبة الأمريكين في ولاية ويسكونسن الأمريكية و(375)طالباً وطالبة صيني من هونج كونج، من الصفوف الثامن والعاشر والمرحلة الثانوية. وقد أظهرت النتائج عزو أفراد مجموعتي الدراسة نتائج نجاحهم إلى عوامل داخلية

وهي القدرة الذاتية والجهد المبذول، كما أظهرت النتائج تفوق الذكور على الإناث (في كلتا الثقافتين) في عزو نتائج التحصيل الأكاديمي إلى القدرة، وخاصة الأعلى تحصيلاً. في حين أظهرت الإناث توجهاً قوياً للجهد المبذول، في كلتا الثقافتين. ولم تظهر النتائج أي اختلاف في العزو لدى مجموعتي الدراسة يعزى لمتغير العمر. كما أشارت النتائج إلى أن الطلبة الأمريكان يعتبرون أن الدرجة هي مقياس النجاح أكثر من الطلبة الصينيين، بينما يرى الطلبة الصينيون أن السلوك الصحيح هو سبب النجاح دائما. كما أشار الطلبة الصينيون إلى أن الدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار هي أكثر تغذية راجعة يمكن أن تصلهم عن تحصيلهم الدراسي.

كما أجرى (ويس، Weiss, 1997) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين القدرة المعرفية وسلوكيات التعلم والمسؤولية التحصيلية، وأثر تفاعلهما في التنبؤ بالأداء الأكاديمي لدى الطلبة. وقد تم اختيار عينتين مستقلتين لتحقيق أهداف الدراسة، الأولى شملت (180) طالباً وطالبة، والثانية(170) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع إلى الصف التاسع. وقد تم تطبيق مقياس المسؤولية التحصيلية (IAR)المكون من (34) فقرة. وقد قام المعلمون بتحديد سلوكيات تعلم الطلبة (مركز الضبط) وذلك بحسب خبراتهم بهم، وبعد جمع البيانات وتحليلها أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط دالة بين جميع أبعاد القدرة المعرفية وبين المسؤولية التحصيلية. كما أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائياً للقدرة المعرفية والمسؤولية التحصيلية في تمييز الأداء الأكاديمي للطالب.

كما أجرى أبو دونرين (Abodunrin,2004) دراسة هدفت إلى التعرف على تفسيرات الطلبة السببية (المسؤولية الداخلية والخارجية) للتحصيل الأكاديمي في مواقف النجاح والفشل. تكونت عينة الدراسة من (154)طالباً وطالبة من كلية اورو التربوية في ولاية كوارا النيجيرية، تراوحت أعمارهم بين(17 –27) سنة، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق استبيان للعزو من إعداد الباحث بعد التأكد من صدقه وثباته، أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يعزون نجاحهم إلى أسباب داخلية أكثر من عزوهم إلى أسباب خارجية.

وقد تم عزو فشلهم للأسباب التالية على التوالي:الطالب، المعلم وأخيراً الإدارة. ولم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في العزو (داخلي، خارجي)تبعاً لمتغير الجنس، علماً بأن الطلبة كانوا أكثر داخلية.

كما أجرى جينفرو والش ويليجا (Jennifer, Walsh& Yailagh, 2005) دراسة، هدفت إلى الكشف عن الفروقات بين الجنسين في عزو الأداء التحصيلي (مسؤولية التحصيل) والفعالية الذاتية والتحصيل في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية في كندا. تكونت عينة الدراسة من (62)طالباً وطالبة من الصف الرابع و(99) من طلبة الصف السابع. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس المهارات الأساسية (FSA)واختبار الأرقام ومقياس العزو والفعالية ومقياس الفعالية الذاتية، وبعد جمع البيانات وتحليلها أظهرت نتائج الدراسة تفوق الإناث على الذكور في تحصيل الرياضيات كما أظهرت النتائج أن العزو لدى الإناث يعود إلى القدرة الذاتية والجهد وتحسين الذات، بينما كان العزو لدى الذكور يعود إلى صعوبة المهمة فقط، كما بينت الإناث أن تدني تحصيلهن يعود في معظم الحالات إلى عدم تقديم المساعدة لهن من قبل المعلمة.

ولقد أجرى براون(Brown,2005) دراسة هدفت إلى التعرف على العزو الذاتي لمخرجات التحصيل (مسؤولية التحصيل) لدى طلبة السنة الأولى. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإجراء دراستين. تكونت العينة الأولى من (99)طالباً وطالبة (69 ذكور، 30 إناث)، بينما تكونت العينة الثانية من (78) طالباً وطالبة (51 ذكور، 27 إناث)، تم اختيار العينتين من طلبة جامعة بونيكو في اليابان بمعدل عمري (18) سنة، وقد تم استخدام استبيان مكون من (20) فقرة حول العزو الذاتي الموجه للنجاح والفشل التحصيلي، وقد بينت نتائج الدراسة الأولى أن الطلاب يعزون نجاحهم للجهد المبذول وليس للمهمة نفسها، أما الطالبات فيعزون النجاح والفشل إلى الحظ، وللتوسع في هذه النتائج تم إجراء الدراسة الثانية، وقد بينت نتائجها وجود فروق لصالح الجهد في عزو النجاح، مقابل الحظ والقدرة عند الذكور والإناث على حد سواء.

كما أجرى (فضل، 2008) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر الجنس في المسؤولية التحصيلية، بلغت عينة الدراسة (324)طالباً وطالبة من طلبة السنوات الأولى بالقسم الأدبي بالمعاهد العليا بمنطقة (غريان ويفرن ونالوت) في ليبيا و أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في عزو الفشل في مواقف التحصيل، فقد دلت النتائج على ميل كل من الذكور والإناث إلى عزو الفشل إلى عوامل داخلية، مع ميل الذكور لعزو الفشل إلى قلة الجهد، في حين أن الإناث تميل إلى عزو فشلهن إلى القدرة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الذكور والإناث يميلون إلى عزو النجاح في مواقف التحصيل إلى العوامل الداخلية.

وأجرى سوريك (Soric,2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أربعة أنواع من الأساليب التنظيمية للتعلم والعزو السببي التحصيلي والتحصيل الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (127) طالباً من طلاب المرحلة الأساسية في كرواتيا بمعدل عمري (13) سنة. استخدم الباحث استبيان التنظيم الأكاديمي الذاتي لريان وكونيل(1989) ومقياس سوريك للعزو السببي التحصيلي (1998)بينت نتائج الدراسة أن الطلاب ذوو التوجهات الداخلية كانوا أكثر تحصيلاً وأكثر استقلالية من الطلبة ذووي التوجهات الخارجية. كما بينت النتائج أن الطلاب يعزون نجاحهم لأسباب داخلية مضبوطة من قبلهم، ولكن لم تتضح العلاقة بين أنماط تنظيم التعلم والعزو السببي التحصيلي في هذه الدراسة خاصة في حالات عزو الفشل.

كما أجرى (الخزاعلة والحمدون، 2010) دراسة هدفت إلى التعرف على توجهات المسؤولية التحصيلية لدى طلبة الثانوية العامة في مدارس تربية قصبة المفرق، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروقفي استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس، بلغت عينة الدراسة (815)طالباً وطالبة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان استبياناً خاصاً بالمسؤولية التحصيلية من إعدادهما. وأظهرت نتائج الدراسة أن المسؤولية التحصيلية لدى طلبة الثانوية العامة تتجه نحو المسؤولية الداخلية، ولم تظهر النتائج فروقاً في المسؤولية التحصيلية تعزى لمتغير الجنس .

كما أجرى (غيث وطقش، 2010) دراسة هدفت إلى فحص أثر برنامج إرشادي جمعي مستند إلى مبادئ التربية العقلانية الانفعالية في تحسين الكفاءة المدركة ومسؤولية التحصيل المدرسي لدى عينة من طالبات الصف الخامس المساء إليهن، تكونت عينة الدراسة من (19) طالبة يتعرضن للإساءة الوالدية، ممن يدرسن في إحدى المدارس الأساسية الحكومية في محافظة الزرقاء تم اختيارها بشكل قصدي، وزعت على مجموعتي الدراسة (10) تجريبية و(9) ضابطة. وقد استخدمت الباحثتان مقياس ممارسة الإساءة الوالدية للأطفال كما يدركها الأبناء ومقياس الكفاءة المدركة للأطفال ومقياس المسؤولية التحصيلية المعرب من قبل قطامي(1985)وقد تم تصميم برنامج الدراسة وفق مبادئ التربية العقلانية الانفعالية.أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج في التثقيف العقلاني لعينة الدراسة (المجموعة التجريبية)، والذي انعكس بدوره على مشاعر الكفاءة المدركة وكذلك على المسؤولية الداخلية عن التحصيل المدرسي، أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدراسة (مقياس الكفاءة المدركة للأطفال ومقياس المسؤولية التحصيلية)، لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت لبرنامج الإرشاد الجمعي، مما يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي المطبق.

كما أجرت (سليمان، 2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن توجهات المسؤولية التحصيلية (داخلية أم خارجية)، والتعرف على أثر برنامج تعليمي ومستوى تحصيل الطالبات في تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية الخارجية إلى داخلية لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في مدارس تربية إربد الأولى. تكونت عينة الدراسة من (72) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي من مدرسة ذات النطاقين الأساسية للبنات التابعة إلى مديرية تربية إربد الأولى. تم اختيارها بشكل قصدي، حيث تم اختيار شعبتين من المدرسة بالطريقة العشوائية من أصل أربع شعب، وبعدما تم اختيار إحدى الشعبتين عشوائياً ؛ لتكون المجموعة التجريبية، والأخرى ضابطة، بحيث تكونت كل مجموعة من (36) طالبة ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء مقياس للمسؤولية التحصيلية للمرحلة الأساسية العليا من إعدادها. كما تم بناء برنامج تعليمي مستند إلى نظرية العزو السببي

لواينر لتعديل توجهات المسؤولية التحصيلية، وأظهرت نتائج الدراسة أن توجهات المسؤولية التحصيلية كانت خارجية لدى جميع أفراد عينة الدراسة في القياس القبلي، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($0.05\geq\alpha$) في توجهات المسؤولية التحصيلية في القياس البعديتبعاً لمتغير المجموعة، ولصالح المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج التعليمي بهدف تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية لدى الطالبات من خارجية إلى داخلية، في حين لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) تبعاً لمتغير مستوى التحصيل والتفاعل بين المجموعة ومستوى الطموح.

ثانياً : الدراسات التي تناولت مستوى الطموح وصلته بمتغيرات أخرى.

أجرى أبستال وروبرت (Apostal & Robert, 1991) دراسة بعنوان Education and occupational aspiration of rural high school) student)، هدفت إلى معرفة مستوى الطموح وعلاقته بالتخصص المهني والتعليمي والأكاديمي، تكوّنت عينة الدراسة من (184) طالباً وطالبة من إحدى المدارس الثانوية الأمريكية. أشارت نتائج الدراسة عدم وجود في مستوى الطموح بين الذكور والإناث. كما أشارت نتائج الدراسة عدم وجودفروق في مستوى الطموح بين أفراد عينة الدراسة تُعزى للتخصص المهني أو الأكاديمي.

وأجرى (عبد الفتاح، 1995) دراسة مقارنة بين الجنسيين في مستوى الطموح والقلق والشعور بالوحدة لدى طلاب الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (80)طالباً وطالبة، استخدمت الباحثة اختبار مستوى الطموح واختبار القلق واختبار الشعور بالوحدة، أشارت النتائج إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في بعض الأهداف والميل للكفاح والرضا بالواقع والدرجة الكلية للطموح لصالح الذكور، كما أسفرت نتائج الدراسة عن أن هناك فروقاً دالة بين الجنسين في متغير القلق لصالح الإناث.

وأجرى راموس وسانشر وآرثر (Ramos, Sancher & Arthur; 1995) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الثقافات والتحصيل الأكاديمي وتوقعات الوالدين

وثقافتهم ومستوى الطموح عند الطلبة المكسيكيين الأمريكيين في المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (71) طالباً وطالبة. أشارت نتائج الدراسة إلى فروق في مستوى الطموح عند الطلبة بسبب اختلاف ثقافة الوالدين والتحصيل الأكاديمي، أي أن الطلبة الذين تحصليهم الدراسي عالياً كان طموحهم أعلى، كذلك يزداد طموح من كان أداؤهم أعلى تعليما وثقافةً، وأظهر الذكور مستوى طموح أعلى من طموح الإناث.

كما أجرى (عبد ربه، 1995) دراسة هدفت للكشف عن العلاقة بين مستوى الطموح و الإنجاز الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالباً وطالبة في الصف الثاني الثانوي من جنوب سيناء، والمجموعة الثانية من محافظة الغربية. واستخدم الباحث في الدراسة: مقياس الطموح لكامليا عبد الفتاح، ومقياس التحصيل الدراسي من إعداد الباحث. وقد أسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مجموعة الحضر بالنسبة لمستوى الطموح والإنجاز الأكاديمي، كما وجدت ارتباطيه بين مستوى الطموح والإنجاز الأكاديمي.

كما أجرى (الزيادي، 1999) دراسة هدفت إلى مقارنة الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات. ولقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الطموح سمة عامة ومرتفعة من سمات الشخصية المتوافرة لدى أفراد الدراسة، كما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى الطموح تعزى لمتغير الجنس والتحصيل لصالح الذكور والطلاب ذوي التحصيل المرتفع، بينما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق في مستوى الطموح تبعاً لمتغير التخصص والعمر.

وأجرى (الذواد، 2002) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين سمة وجهة الضبط الداخلية ومستوى الطموح لدى عينة من طالبات الجامعة السعوديات والمصريات. وقد تكونت عينة الدراسة من (120) طالبة من طالبات الجامعة المصريات و السعوديات. وكذلك وللتحقق من ذلك تم تطبيق مقياس وجهة الضبط، ومستوى الطموح. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين سمة وجهة الضبط الداخلية ومستوى الطموح لدى عينة من طالبات الجامعة المصريات وعينة من طالبات

الجامعة السعوديات. وجود فروق دالة إحصائية بين الطالبات السعوديات والمصريات بالنسبة لوجهة الضبط الداخلية لصالح الطالبات السعوديات. وو جود فروق دالة إحصائية بين الطالبات السعوديات والمصريات بالنسبة لمستوى الطموح لصالح طالبات الجامعة المصريات.

كما أجرى (توفيق، 2002) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الفاعلية العامة للذات ومستوى الطموح ودافعية الإنجاز والجنس والتخصص الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بأنواعها العام والتجاري والصناعي، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي، تكونت العينة من (42 طالباً، و44 طالبة) من طلاب الثانوية العامة، (35 طالباً، و41 طالبة) من طلاب الصناعي، و(41 طالباً، و36 طالبة) من طلاب التجاري، وجميع أفراد العينة من الصف الثاني الثانوي، واستخدم الباحث مقياس فاعلية الذات من إعداد محمد السيد عبد الرحمن ومقياس مستوى الطموح من إعداد الباحث، ومن النتائج التي أظهرتها الدراسة وجود ارتباط موجب دال بين الفاعلية العامة للذات، وكذلك عدم وجود دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الفاعلية العامة للذات.

وأجرى (منسي، 2003) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح والتخصص والجنس والمستوى التعليمي للوالدين عند طلبة الصف الثاني ثانوي في مدينة إربد في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (750) طالباً وطالبة منهم (400) ذكور و(350) إناث. استخدم الباحث استبانه لقياس مستوى الطموح لدى أفراد العينة، أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح تعزى لأثر متغير الجنس ولصاح الذكور. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى طموح الطالبات تعزى للتخصص. أيضا أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين الطالبات تعزى للتخصص لصالح طالبات التخصصات العلمية والأدبية مقارنة بطالبات تخصص الاقتصاد المنزلي والتجاري. وبالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تعزى للمستوى التعليمي للوالدين وكان لصالح مستوى الدبلوم والجامعي ثم الثانوي مقارنة بالإعدادي والابتدائي والأمي.

وأجرى (عاصلة، 2007) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى الطموح لدى طلبة المدارس الثانوية الحكومية والأهلية في منطقة الجليل الأسفل، كما هدفت إلى الكشف عن الفروق في مستوى الطموح تبعاً لمتغيرات نوع المدرسة (عربية، يهودية)، والجنس، والفرع الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (830) طالباً وطالبة منهم (547) طالباً من المدارس العربية و(283) طالباً من المدارس اليهودية. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الطمو ح السائد لدى طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل الأسفل يقع ضمن المستوى المتوسط. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المدارس العربية، وطلبة المدارس اليهودية في مستوى الطموح ولصالح طلبة المدارس العربية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين الفرع الأكاديمي العلمي، والفرع الأكاديمي الأدبي لصالح الفرع العلمي،وا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تعزى لأثر التفاعل الثنائي بين نوع المدرسة والفرع الأكاديمي لصالح الفرع الأكاديمي العلمي في المدارس العربية، ووجود أثر ذا دلالة إحصائية في مستوى الطموح يعزى لأثر التفاعل الثلاثي بين نوع المدرسة والجنس والفرع الأكاديمي، ولم تكشف نتائج الدراسة عن وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الطموح.

وفي دراسة أجرتها (الناطور، 2007) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مستوى الطموح وتقدير الذات لدى طلاب الثالث الثانوي العام، ولمعرفة الفروق بين مستوى الطموح وتقدير الذات، تكونت عينة الدراسة من (120 طالباً و طالبة) واستخدمت الدراسة مقياس مستوى الطموح من إعداد غيثاء بدور ومقياس تقدير الذات من إعداد الباحثة، وكشفت النتائج عن وجود علاقة بين مستوى الطموح وتقدير الذات، وكذلك أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الطموح.

كما أجرى (فراج، 2006) دراسة هدفت إلى البحث في العلاقة بين قلق المستقبل ومستوى الطموح وحب الاستطلاع لدى طلبة كلية التربية بجامعة الإسكندرية من مستويات اجتماعية واقتصادية وثقافية مختلفة. وتكونت عينة الدراسة من(232) طالباً وطالبة من الأقسام الأدبية والعلمية من مستويات مختلفة (مرتفعة – منخفضة)، وخلصت الدراسة إلى

وجود علاقة ارتباطيه عكسية ودالة إحصائياً بين قلق المستقبل ومستوى الطموح لدى طلبة كلية التربية، ووجود علاقة ارتباطيه عكسية ودالة إحصائياً بين قلق المستقبل وحب الاستطلاع لدى طلبة كلية التربية،ووجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة كلية التربية ذوى المستويات الاجتماعية الاقتصادية الثقافية المختلفة في قلق المستقبل لصالح الطلبة من ذوى المستويات المنخفضة،ووجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث من طلبة كلية التربية في قلق المستقبل لصالح الذكور. وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة كلية التربية بالأقسام الأدبية والعلمية في قلق المستقبل،ووجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة كلية التربية ذوى المستويات الاجتماعية الاقتصادية الثقافية المختلفة في مستوى الطموح لصالح الطلبة من ذوى المستويات المرتفعة،ووجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث من طلبة كلية التربية في مستوى الطموح لصالح الذكور. ووجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة كلية التربية بالأقسام الأدبية والعلمية في مستوى الطموح لصالح طلبة الأقسام العلمية،ووجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة كلية التربية ذوى المستويات الاجتماعية الاقتصادية الثقافية المختلفة في حب الاستطلاع لصالح الطلاب من ذوى المستويات المرتفعة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث من طلبة كلية التربية في حب الاستطلاع،ووجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة الأقسام الأدبية والعلمية بكلية التربية في حب الاستطلاع لصالح طلبة الأقسام الأدبية.

وأجرى بيج وليفي (Page & Levy, 2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مستويات الطموح والخيارات التعليمية. تكونت عينة الدراسة من (120) فرداً قاموا بأداء مهمة عبر(15) مرحلة تم وضعها ضمن ثلاثة مستويات، وقد طلب من المشاركين في الدراسة إنهاء أقل مستوى من النجاح في الدراسة حتى يتم إنهاء المستوى النهائي من النجاح في هذه التجربة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى الطموح عند البدء بالمهمة وبين مستوى إنهاء المهام المختلفة في نهاية التجربة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح

المرتبط بإنهاء المهمة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، حيث أظهر الذكور أداء أفضل في إنهاء المهمة.

وأجرى (السلوط، 2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن النمط المعرفي السائد وعلاقتة بمستوى الطموح. على عينة مكونة من (321) طالباً وطالبة منهم (47) طالباً و(274) طالبة بمستوى الطموح. استخدم الباحث اختيار الأشكال المتضمنة المعدل للبيئة الأردنية، ومقياس لمستوى الطموح من إعداده. أظهرت النتائج أن النمط المعرفي السائد لدى الطلبة هو النمط المعتمد على المجال الإدراكي، وأن مستوى الطموح السائد هو المستوى المتوسط، كما أظهرت النتائج وجود فووق دالة إحصائياً في النمط المعرفي السائد تعزى لجنس الطالب حيث كان الذكور أكثر ميلاً للاستقلال الإدراكي من الإناث، ووجود فروق دالة إحصائياً في النمط المعرفي السائد تعزى لمستوى التحصيل الأكاديمي لصالح مستوى التحصيل الممتاز، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح بين الذكور والإناث، ووجود فروق في مستوى الطموح تعزى لمستوى التحصيل الأكاديمي لصالح مستوى التحصيل الممتاز، ووجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين النمط المعرفي ومستوى الطموح.

كما أجرى (قربي، 2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى الطموح وبعد الانبساط –والانطواء. تكونت عينة الدراسة من (333) طالباً وطالبة من منطقة المثلث الشمالي لواء حيفا. استخدمت الباحثة مقياساً لمستوى الطموح. ومقياساً للانبساط والانطواء. أظهرت النتائج أن مستوى الطموح السائد لدى أفراد عينة الدراسة هو مستوى متوسط، كما أن سمة الشخصية السائدة هي سمة الانبساط، ووجود فروق دالة إحصائياً في مجال الانطواء تعزى للجنس لصالح الإناث، والتحصيل الأكاديمي لصالح مستوى تحصيل جيد فأدنى، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح تعزى للجنس وتحصيل الطالب، ووجود علاقة سلبية دالة إحصائياً في مجال الانطواء ومستوى الطموح، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين مجال الانبساط ومستوى الطموح، وعدم

وجود فروق دالة إحصائياً في العلاقة الارتباطية بين الانبساط والانطواء ومستوى الطموح تعزى لمتغير الجنس.

وأجرى ستراند ونستون (Strand & Winston,2008) دراسة هدفت لتقييم مستوى وطبيعة الطموحات التعليمية وتحديد العوامل المؤثرة على هذه الطموحات لدى طلاب المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (800) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية المسجلين في (5) مدارس ثانوية شاملة. أجاب الطلاب المشاركون في هذه الدراسة على استبيانه تقيم خبراتهم في المنزل والمدرسة وخبرة أقرانهم. أشارات نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في مستوى الطموح التعليمي تعزى إلى الجنس، أو المستوى الصفي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في مستوى الطموح التعليمي تعزى إلى العرق، ولصالح طلاب الأقليات، وأظهرت النتائج أن انخفاض مستوى الطموح التعليمي مرتبط بشكل أساسي بانخفاض مستوى مفهوم الذات الأكاديمي، وانخفاض مستوى الطموحات التعليمية.

كما أجرى (المشيخي، 2009) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل وفاعلية الذات بمستوى الطموح، ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة من طلبة كليتي العلوم والآداب في جامعة الطائف، بلغت (720 طالباً بواقع 400 طالباً، و 320 طالبة) باستخدام مقياس مستوى الطموح (معوض وعبد العظيم، 2005) حيث دلت النتائج إلى وجود علاقة سلبية بين مستوى الطموح، في حين وجدت علاقة موجبة بين فاعلية الذات ومستوى الطموح، كما توصلت إلى وجود فروق بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي مستوى الطموح على مقياس قلق المستقبل لصالح منخفضي مستوى الطموح، وكذلك وجود فروق بين متوسطات درجات طلاب كليتي العلوم والآداب تبعاً للتخصص والسنة الدراسية ولصالح طلاب كلية العلوم بالإضافة إلى أنه يمكن التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء فاعلية الذات ومستوى الطموح.

وأجرى (البعول، 2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة دافعية الإنجاز ومستوى الطموح بالتفكير الابتكاري، عند طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة خلال

العام الدراسي (2011-2012)وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة والبالغ عددهم (1947) طالباً و طالبة، وتم إختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية حيث تكونت من (272) طالباً وطالبة، أظهرت النتائج أن قيمة معاملات الارتباط بين متغيري الدراسة (الدافعية للإنجاز ومستوى الطموح) كان ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**$0.05 \geq \alpha$**) على التفكير الابتكاري، ودلت أن معامل الارتباط بين مستوى الطموح والتفكير الابتكاري جاء دالاً إحصائيا وبقيمة موجبة، وبينت النتائج أيضاً أن معامل الارتباط بين مستوى الطموح ودافعية الإنجاز دال إحصائيا وبقيمة موجبة، ودلت على التفكير الابتكاري من خلال متغيري الدافعية للإنجاز ومستوى الطموح ، كما دلت على أن نسبة ما يفسره متغيرا الدافعية للإنجاز ومستوى الطموح من التباين في التفكير الابتكاري يختلف باختلاف النوع الاجتماعي.

ثالثا: الدراسات التي تناولت دافع الإنجاز وصلته بمتغيرات أخرى.

أجرى بوكي وبلومنفيلد (Pokay&Blomenfld,1990) دراسة هدفت إلى معرفة دور الدافعية وعلاقتها بالتنبؤ بإنجاز الطلبة في بداية الفصل ونهايته، وعلاقة الجنس بدافعية الإنجاز، وتكونت العينة من (283) طالباً وطالبة من الصفوف التاسع إلى الحادي عشر. وقد استخدم الباحثان ثلاثة مقاييس كمؤشر على دافع الإنجاز وهي: مفهوم الطالب عن نفسه، أهمية موضوع المادة وقيمتها بالنسبة للطلبة وتوقعات الطالب للنجاح، وتوصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعي الإنجاز تعزى للجنس، كما أشارت إلى أن طرق قياس الدافعية ذات أثر ايجابي في علامات الطلبة في الإمتحانات في بداية الفصل ونهايته.

وأجرى سيري (Siry, 1990) دراسة هدفت إلى التحقق من العلاقة بين مستوى الطموح لدى مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز وبين قدراتهم على حل المشكلات، وقد افترض سيري أن الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز يمتازون بطوح عالٍ وقوي للتوصل إلى الحل، وأن هذا الطموح يتمثل بمحاولتهم الجادة ومثابرتهم الدائمة من أجل ذلك، وقد كشفت نتائج الدراسةأن الطلبة ذوي مستوى الطموح العالي للإنجاز كان أداؤهم عالياً في

حل المشكلات، وبفارق دال إحصائياً عن زملائهم منخفضي الطموح للإنجاز، كما وجد أن مستوى الطموح لأفراد الدراسة كان يتذبذب خلال العمل على مهمة حل المشكلات، والذي يزيد بعد أي أداء ناجح، ويقل بعد أي أداء، غير ناجح، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الطموح للإنجاز لصالح الإناث.

وأجرى (عبد الباسط، 1992) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مصدر الضبط والدافع إلى الإنجاز لدى طالبات الكليات المتوسط بسلطنة عمان، وقد بلغت عينة الدراسة حوالي (96) طالبة من طالبات الكليات المتوسطة بالرستاق بسلطنة عمان استخدم الباحث اختبار مركز التحكم وهو من تصميم ستيفن فاديكي وبوني ستريكلاند، وقام بنقلة إلى العربية موسى، واختبار الدافع إلى الإنجاز الذي أعده هيرمانز وترجمه كذلك موسى، وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الطالبات ذوات مصدر الضبط الداخلي وبين مجموعة الطالبات ذوات مصدر الضبط الداخلي، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات ذوات مصدر الضبط الداخلي، بينما لم تسفر الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الفرقة الأولى وطالبات الفرقة الثانية في الأداء على اختبار مصدر الضبط.

وأجرت (قطامي،نايفة، 1994) دراسة بعنوان أثر الجنس وموقع الضبط والمستوى الأكاديمي على الدافع لدى طلبة الثانوية العامة ، وهدفت إلى معرفة أثر كل من الجنس وموقع الضبط والتحصيل على دافع الإنجاز لدى طلبة الثانوية العامة في مدينة عمان تألفت عينة الدراسة من(709) طالباً وطالبة، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الجنس على دافع الإنجاز لصالح الذكور. وأثر ذي دلالة إحصائية لموقع الضبط على دافع الإنجاز لصالح ذوي الضبط الداخلي .

وفي دراسة تيلر وفاسو (Tyler & Vasu, 1995) والتي حاولت فيها تقصي العلاقة بين مركز الضبط وتقدير الذات ودافعية الإنجاز والقدرة على حل المشكلات، قامت الباحثتان بدراسة المتغيرات السابقة على عينة تألفت من (63) طالباً وطالبة من الصف الثالث إلى الصف الخامس الابتدائي، في ريف جنوب شرق الولايات المتحدة

الأمريكية، وطبقتا عليهم مجموعة من الاختبارات لقياس المتغيرات المستقلة للدراسة، اشتمل اختبار القدرة على حل المشكلات على ست استراتيجيات تكونت من: تشكيل هدف فرعي، وربط سلسلة، وفك سلسلة، ومحاولة وخطأ منتظمة، وتمثيل بديل،وا ٍستراتيجية التناظر، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه قوية ودالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز والقدرة على حل المشكلات.

وأجرى (الشناوي،1997) دراسة هدفت لمعرفة علاقة موضع الضبط بالدافع للإنجاز لدى طلبة وطالبات الجامعه،و التعرف على طبيعة العلاقة بين أبعاد موضع الضبط (الضبط الشخصي الداخلي، والاعتقاد في قوى الآخرين ،والاعتقاد في الحظ)، وأيضا التعرف على الفروق بين الطلاب والطالبات الفرقة الثالثة (جميع الشعب الأدبية) بكلية التربية بجامعة الزقازقيق، وأيضا التعرف على فروق بين الطلاب والطالبات في كل من أبعاد موضع الضبط، والدافع للإنجاز. وتكونت العينة من (413) طالباً وطالبة (187)طالباً و(226) طالبة، طبق عليهم مقياس موضع الضبط، واختيار الدافع للإنجاز وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين بعد الضبط الشخصي الداخلي والدافع للإنجاز. وعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من بعدي الاعتقاد في قوى الآخرين، والاعتقاد في الحظ، والدافع للإنجاز، وجود ولصالح البنين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من بعدي الاعتقاد في قوى الآخرين، والاعتقاد في الحظ تعزى للجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية قي الدافع للإنجاز تعزى للجنس لصلح البنين .

وأجرت (الأحمد، 1999) دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة جامعة دمشق في كليتي التربية والعلوم، بهدف تحديد العلاقة بين مركز الضبط ودافعية الإنجاز، وتألفت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز، وكل من الضبط الداخلي والضبط الخارجي،وعدم وجود فروق تبعاً لطلبة كلية التربية والعلوم والذكور والإناث.

وأجرى (الصافي، 2000) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين نوعية عزو النجاح والفشل الدراسي وبين دافعية الإنجاز، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالباً بواقع (100) طالب متفوقاً دراسياً و(100) طالباً متأخراً دراسياً من كلية التربية وكلية اللغة العربية بجامعة الملك خالد وكلية المعلمين في ابها، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المتفوقين عزو نجاحهم وتفوقهم الدراسي إلى الجهد ثم القدرة والمواد الدراسية والاختبار ويلي ذلك المزاج والمعلم وأخيراً الحظ بينما عزا الطلاب المتأخرون دراسياً فشلهم الدراسي إلى المعلم ثم المزاج والحظ ويلي ذلك القدرة والمواد الدراسية والاختبار وأخيراً الجهد. كما أن المتفوقين ذوي دافعية الإنجاز المرتفع قد عزو نجاحهم إلى القدرة والجهد والمواد الدراسية والاختبار بينما الطلاب المتأخرون دراسياً ذوي الدافعية الإنجاز المنخفض عزو فشلهم إلى المزاج والحظ والمعلم.

وأجرى (عطية،عمر ، 2002) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية بمحافظة القاهرة، ومعرفة أثر المرحلة العمرية والتعليمية على دافعية الإنجاز الدراسي من الجنسين، تكونت عينة الدراسة من (420) طالباً وطالبة من المرحلتين الإعدادية والثانوية من المدارس الحكومية بمحافظة القاهرة، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية أعلى من درجة الوسط للمقياس، وأن الفروق بين الصفوف في المرحلة الإعدادية دالة إحصائياً لصالح الصفوف الأعلى، أي أن دافعية الإنجاز الدراسي تنمو وفقاً لمتغيري العمر والمستوى الدراسي في المرحلة الإعدادية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز الدراسي بين الجنسين

أجرى (الرواف، 2003) دراسة هدفت إلى معرفة أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة، بلغ حجم العينة (400) طالب وطالبة بواقع (197) طالباً و(203) طالبة تم اختيارهم تبعاً لأسلوب المعاينة الطبقية العشوائية المناسبة، استخدمت الباحثة استبيان أساليب المعاملة الو الدية الذي تكون من صورتين: أحدهما للأب وتكون من (25) موقفاً والآخر للأم وتكون من

(25) يضم أربعة أساليب، وتم استخراج الصدق الظاهري وكانت نسبة القبول من (80-100) درجه، وقامت الباحثة ببناء مقياس لدافع الإنجاز الدراسي وتكون من (39) فقرة واستخرج الصدق والثبات وبلغ معامل الثبات (91، 0) ،وأظهرت النتائج تفوق الإناث على الذكور في دافع الإنجاز، وهناك أثر في أساليب المعاملة الوالدية بالنسبة لدافع الإنجاز الدراسي.

وكما أجرت (سالم، 2004) دراسة هدفت إلى دراسة علاقة دافعية الإنجاز بالتحصيل الدراسي، وموضع الضبط، ومستوى الطموح لدى الطلاب الجامعيين. تكونت عينة طبقية عشوائية مكونة من (235)طالباً وطالبة من مؤسسات التعليم العالي بولاية الخرطوم وبالسنة الدراسية الثالثة منهم (134) طالبة و(101) طالب. وقد استخدمت الدراسة: مقياس جيسم ونيجارد لدافعية الإنجاز، وأعمال السنة والامتحانات النهائية لكل عام دراسي، ومقياس جيمس لمركز الضبط، ومقياس كاميليا عبد الفتاح لمستوى الطموح. وأشارت النتائج الى عدم وجود علاقة ارتباطيه بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي، ووجود علاقة ارتباطيه طردية بين دافعية الإنجاز ومستوى الطموح، وعدم وجود فروق في دافعية الإنجاز بين الطلبة والطالبات، وعدم وجود فروق في موضع الضبط بين الطلبة والطالبات، وعدم وجود فروق في مستوى الطموح بين الطلاب والطالبات ووجود تفاعل دال إحصائياً بين مستويات الدافعية للإنجاز ومستويات موضع الضبط على التحصيل الدراسي.

أجرى (المومني، 2005) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة اليرموك. على عينة مكونة من (250)طالباً وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نوع مركز الضبط (داخلي – وخارجي – مشترك) تعزى لمتغيرات الجنس أو التخصص أو المؤهل العلمي، وأخيراً، كان معامل الارتباط دالاً إحصائياً بين مركز الضبط والدافعية، وكان اتجاه الارتباط نحو مركز الضبط الداخلي،

وبتعبير آخر، كلما كانت الدافعية أعلى يزداد اتجاه أفراد العينة نحو مركز الضبط الداخلي.

كما أجرى (مجممي، 2006) دراسة هدفت إلى معرفة طبيعة دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية كالتحصيل الدراسي والتخصص الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (345) طالباً من كلية المعلمين في جازان، طبق عليهم مقياس دافعية الانجاز، ومقياس قلق الاختبار. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي والطلاب منخفضي التحصيل الدراسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي تعزى للتخصص.

كما أجري (أبو غزال، 2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة ما وراء الذاكرة بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك، وما إذا كانت هذه العلاقة تختلف باختلاف جنس الطالب وتخصصه الأكاديمي. تألفت عينة الدراسة من (426) طالباً وطالبة من مستوى البكالوريس تم اختيارهم بطريقة عشوائية حسب متغيرات الدراسة. وأشارت النتائج إلى وجود مستوى متوسط لما وراء الذاكرة، ومستوى مرتفع لدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. وأشارت النتائج أيضا إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين ما وراء الذاكرة عامة وأبعادها الفرعية من جهة، ودافعية الإنجاز الأكاديمي من جهة أخرى، واختلاف العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي باختلاف التخصص، ولصالح الكليات العلمية على بعدي الرضا عن الذاكرة واستراتيجيات الذاكرة، في حين لم تختلف العلاقة باختلاف الجنس.

وأجرى بن (بريكة، 2007) دراسة هدفت إلى استقصاء العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة بالجزائر. تكونت عينة الدراسة من(763) طالباً وطالبة. طبق عليهم مقياس الوعي بالعمليات المعرفية ومقياس دافع الإنجاز، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز لدى الطلبة، ووجود فروق بين الجنسين في الوعي بالعمليات المعرفية ودافع

الإنجاز لصالح الإناث، ووجود فروق بين التخصصات العلمية والأدبية في الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز لصالح التخصصات الأدبية.

كما أجرت (الحجازين، 2010) دراسة هدفت إلى تحري شكل العلاقة بين القلق ودافعية الإنجاز والكفاءة الذاتية والتحصيل العام لدى طلبة الصف الأول ثانوي في المدارس الحكومية في محافظة الكرك، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة باستخدام ثلاثة مقاييس هي: مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين، ومقياس قلق الحالة لسبيلبرجر، ومقياس الكفاءة الذاتية، وتم الحصول على علامات الطلاب في نهاية الفصل الثاني لقياس التحصيل. طبقت الدراسة على عينة عشوائية تكونت من(400) طالب وطالبة، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين القلق ودافعية الإنجاز، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الدافعية والتحصيل، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الكفاءة الذاتية والتحصيل، كما وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين الجنسين في كل من التحصيل و القلق والكفاءة الذاتية ودافع الإنجاز، وأن هذه الفروق تعود لصالح الذكور، أي أن الذكور أقل قلقاً وأفضل دافعية وكفاءة ذاتية وتحصيلاً من الإناث.

وأجرى (البلوي، 2011) دراسة هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق المستقبل ودافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة تبوك، ومعرفة ما إذا كانت هنالك فروق في كل بعد من متغير قلق المستقبل ومتغير دافعية الإنجاز تعزى للنوع الاجتماعي والتخصص. وخلصت الدراسة إلى: وجود علاقة بين أبعاد قلق المستقبل ودافع الإنجاز، وقد فسرت أبعاد قلق المستقبل مجتمعة ما نسبته(24.3%) من التباين في متغير دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة تبوك. وعدم وجود فروق في قلق المستقبل وبعديه (القلق من الأحداث الحياتية الضاغطة، والمظاهر النفسية لقلق المستقبل) تعزى للنوع الاجتماعي، ووجود فروق في أبعاد قلق المستقبل(التفكير السلبي تجاه المستقبل، والنظرة السلبية للحياة، والمظاهر الجسمية لقلق المستقبل) تعزى للنوع الاجتماعي، حيث كانت الفروق في بعدي(التفكير السلبي تجاه المستقبل، والنظرة السلبية للحياة) لصالح الذكور، في حين

كانت في بعد(المظاهر الجسمية لقلق المستقبل) لصالح الإناث، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في كل من متغير قلق المستقبل وأبعاده ودافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية تعزى للتخصص، وعدم وجود فروق في دافعية الإنجاز تعزى للنوع الاجتماعي.

التعقيب على الدراسات السابقة

تميّزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في محاولتها لتقصي علاقة المسؤولية التحصيلية بكل من مستوى الطموح ودافع الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في الصف السابع في محافظة الكرك، إذ لم تتعرض أياً من الدراسات السابقة إلى مثل هذه العلاقة وتحديداً بارتباطها بمستوى الطموح ودافع الإنجاز. بالوقت نفسه هناك دراسات اقتربت مع الدارسة الحالية من خلال تناولها العلاقة بين المسؤولية التحصيلية ومستوى الطموح ودافع الإجاز باستخدامها مفهوم مركز الضبط كدراسة الدواد،(2002)، ودراسة (عبد الباسط، 1992) ودراسة تيلر وفاسو (Tyler & Vasu, 1995) ودراسة(الشناوي ،1997) ودراسة(الأحمد،1999) ودراسة (سالم، 2004) ودراسة(المومني ،2005) .

أظهرت الدراسات التي تناولت المسؤولية التحصيلية بحسب متغير النوع الإجتماعي تفاوتاً في النتائج فهناك دراسات أشارت إلى تفوّق الذكور على الإناث ومن هذه الدراسات دراسة ليونغ وميهر وهارنيسج (Leung Maehr& Harnish,1993) ، كما أن هناك دراسات أخرى أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين كدراسة (Abodunrin,2004) ودراسة (الخزاعلة والحمدون 2010) ، كما أن هناك دراسات أخرى أشارت إلى تفوّق الإناث على الذكور كدراسة جينفر والش ويليجا (Jennifer,Walsh&Yailagh,2005)

.أما فيما يخص الدراسات التي تناولت مستوى الطموح وعلاقته بمتغيرات أخرى كالنوع الإجتماعي وغيرها من المتغيرات، يُلاحظ من نتائج هذه الدراسات عدم الإتفاق في النتائج. فهناك دراسات أشارت إلى تفوّق الذكور على الإناث كدراسة (عبد الفتاح، 1995)، كما أن هناك دراسات أخرى أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح ومن هذه دراسة (توفيق، 2002).

أما فيما يخص الدراسات التي تناولت دافع الإنجاز وعلاقته بمتغيرات أخرى كالنوع الإجتماعي وغيرها من المتغيرات، يُلاحظ من نتائج هذه الدراسات عدم الإتفاق في النتائج. فهناك دراسات أشارت إلى تفوّق الذكور على الإناث في مستوى الطموح كدراسة (الحجازين، 2010)، و دراسات أخرى أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين كدراسة

(أبو غزال، 2007)، ودراسات أخرى أشارت إلى تفوّق الإناث على الذكور كدراسة (بن بريكه، 2007).

يتبين من استعراض الدراسات السابقة عدم تناول موضوع الدراسة الحالية _ في حدود علم الباحثة_إذ لم يتم العثور على أية دراسات تبحث في هذه المتغيرات مجتمعة في كل من البيئة العربية والأجنبية.

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

يتناول هذا الفصل عرضاً لمجتمع الدراسة، وعينتها، وطريقة اختيارها، كما يتضمن وصفاً للأدوات المستخدمة لتحقيق أغراض الدراسة، ودلالات صدقها وثباتها، بالإضافة للإجراءات التي تم إتباعها في تطبيق الأدوات للحصول على البيانات، انتهاءً بالمعالجات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات لاستخلاص النتائج.

1.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك، والبالغ عددهم (4951) طالباً وطالبة، وذلك حسب إحصائيات مديريات التربية لمحافظة الكرك للعام الدراسي 2013/2012م، ويبين الجدول(1) توزيع الطلبة تبعاً لنوع الاجتماعي:

جدول(1)

توزيع طلبة الصف السابع الأساسي بمدارس محافظة الكرك تبعا للنوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	العدد
ذكور	2516
إناث	2435
المجموع	4951

2.3 عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة كما يلي:

1. تم بالطريقة القصدية اختيار جميع طلبة الصف السابع في مدرسة الملك عبدالله للتميز وهي أربع شعب وفيها (83) طالب وطالبة.

2. تم بالطريقة العشوائية اختيار أربع مدارس مدرستان للذكور ومدرستان للإناث من المدارس التابعة محافظة الكرك.

وبهذا بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (343) طالباً وطالبة شكلوا ما نسبته (6.9%) تقريباً من مجتمع الدراسة، والجدول (2) يبين توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي:

جدول(2)

توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير ي النوع الاجتماعي والفئة

النوع الاجتماعي	الموهوبون	العاديون	المجموع	النسبة المئوية
ذكور	58	121	179	%52.2
اناث	25	139	164	%47.8
المجموع	83	260	343	%100

3.3 أدوات الدراسة

لجمع البيانات تم استخدام الأدوات التالية :

أولا: مقياس المسؤولية التحصيلية للمرحلة الأساسية العليا والذي أعدته (سليمان، 2012)

وصف المقياس :

يتكون مقياس المسؤولية التحصيلية للمرحلة الأساسية العليا والذي أعدته (سليمان، 2012) من (30) عبارة، تتعلق كل منها بالتحصيل الدراسي، ويتبعها بديلان أحدهما يشير إلى المسؤولية الداخلية (أي أن سبب هذه العبارة يعود إلى الطالب نفسه)، بينما يشير البديل الآخر إلى المسؤولية الخارجية (أي سبب هذه العبارة يعود إلى عوامل خارجية عن ذات الطالب). وتعبر نصف عبارات المقياس عن خبرات تحصيلية إيجابية، أي أنها تمثل خبرات نجاح، بينما يعبر النصف الآخر عن خبرات تحصيلية سلبية، أي أنها تمثل حالات من الفشل أو الإخفاق. ويطلب من الطالب أن يختيار أحد البديلين،

بحيث يعبر عن رأيها في العبارة هل تعود إلى عوامل داخلية خاصة بها أو إلى عوامل خارجية.

4.3 صدق وثبات مقياس المسؤولية التحصيلية بصورته الأصلية:

تم استخدام مقياس المسؤولية التحصيليةوالذي طورته(سليمان، 2012) بالرجوع إلى الأدب السابق المتعلق بموضوع المسؤولية التحصيلية والإطلاع على المقاييس المستخدمة لقياس المسؤولية التحصيلية ، حيث تكون المقياس بصورته الأولية من (34) فقرة، تم عرضه على هيئة من المحكمين بلغ عددهم (11) عضواً من هيئة التدريس في جامعة اليرموك من المتخصصين في علم النفس التربوي، وذلك للتأكد من مناسبة الفقرات وشموليتها لقياس المسؤولية التحصيلية للمرحلة الأساسية لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن بلغة سليمة سهلة وتعبر عما وضعت لقياسه. تم حذف كل الفقرات المتشابهة والفقرات التي لا تعبر عما وضعت لقياسه من قبل المحكمين، وبالتالي تكون المقياس بصورته النهائية من (30) فقرة.

للتحقق من ثبات المقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية، مؤلفة من (50) طالبة من خارج عينة الدراسة، وتم تطبيق الأداة على العينة نفسها بعد أسبوعين، ثم حسب معامل الارتباط بين التطبيقين، وقد بلغ (0.87) واعتبرت هذه النسبة مقبولة لغايات تلك الدراسة.

لتحقيق أغراض الدراسة الحالية تم استخدام هذا المقياس، كما تم التأكد من صدق وثبات للمقياس، وفيما يلي توضيح لذلك:

5.3 صدق وثبات مقياس المسؤولية التحصيلية في الدراسة الحالية

صدق المقياس: للتأكد من صدق المقياس تم استخدام صدق المحكمين للتحقق من انتماء الفقرات أو عدم انتمائها، والسلامة اللغوية أو عدم مناسبتها، إضافة ما يرونه المحكمين مناسباً وحذف ما يرونه غير مناسب أيضا، وا إبداء أية اقتراحات أخرى. تم عرض المقياس

على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس المختصين بعلم النفس التربوي والقياس والتقويم في كلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة، وتم حذف الفقرات (13، 15، 20، 28) وتم التعديل على صياغة الفقرات (10،9،2، 14، 23).

كما تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (40) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من داخل مجتمع الدراسة، ثم تم استخراج مؤشرات صدق البناء الداخلي وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على المقياس، والجدول(3) يبين ذلك:

جدول(3)

صدق البناء الداخلي بحساب معامل الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة لمقياس المسؤولية التحصيلية

معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة
1	.301	16	.379*
2	.521**	17	.360*
3	.500**	18	.488**
4	.301	19	.341*
5	.432**	20	.611**
6	.414**	21	.396*
7	.422**	22	.396*
8	.475**	23	.308
9	.355*	24	.549**
10	.316*	25	.301
11	.568**	26	.345*
12	.539**	27	.329*
13	.666**	28	.353*
14	.331*	29	.396*
15	.450**	30	.441**

* عند مستوى الدلالة $(0.05 \geq \alpha)$

** عند مستوى الدلالة $(0.01 \geq \alpha)$

يتبين من الجدول(3) بأن معاملات ثبات الإتساق الداخلي لمقياس المسؤولية التحصيلية تراوحت بين (0.301-0.666). وجميعها جاءت داله احصائياً بإستثناء الفقرات(25) حيث بلغ معامل الارتباط (0.301)

ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test _ Retest)، وذلك بتوزيع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من(40) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة وبفارق اسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وقد بلغ معامل الاستقرار (0.81)، كما تم تطبيق معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغ معامل الثبات (0.85).

6.3 تصحيح المقياس:

صحح المقياس بإعطاء الطالب درجة واحدة على البديل الذي يمثل المسؤولية الداخلية للتحصيل المدرسي،وصفراً على البديل الذي يمثل المسؤولية الخارجية للتحصيل الدراسي، علماً بأن أعلى علامة يمكن أن تحصل عليها الطالبة هي (30)، والتي تمثل عدد عبارات المقياس، ويعتبر الطالب ذات مسؤولية تحصيلية داخلية إذا حصل على درجة (15) فأكثر، بينما يعتبر الطالب ذات مسؤولية تحصيلية خارجية إذا حصل على درجة (أقل من 15).

ثلياً : مقياس مستوى الطموح

تم استخدام مقياس مستوى الطموح والمكون من (29) فقرة، بعد التحقق من مؤشرات صدقه وثباته.

7.3 صدق وثبات مقياس مستوى الطموح بصورته الأصلية

تم استخدام مقياس مستوى الطموح والذي طوره (السلوط، 2007) بالرجوع إلى الأدب السابق المتعلق بموضوع مستوى الطموح والاطلاع على المقاييس المستخدمة لقياس مستوى الطموح، حيث تكون المقياس بصورته الأولية من (46) فقرة، تم عرضه على هيئة من المحكمين بلغ عددهم (15) عضواً من هيئة التدريس في جامعة اليرموك

وجامعة البلقاء التطبيقية وذلك للتأكد من مناسبة الفقرات وشموليتها لقياس مستوى الطموح لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك بلغة سليمة سهلة وتعبر عما وضعت لقياسه. تم حذف كل الفقرات المتشابهة والفقرات التي لا تعبر عما وضعت لقياسه من قبل المحكمين، وبالتالي تكون المقياس بصورته النهائية من (32) فقرة.

للتحقق من ثبات المقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية، مؤلفة من (40) طالباً وطالبة من مجتمع ومن خارج عينة الدراسة، وتم تطبيق الأداة على العينة نفسها بعد أسبوعين، ثم حسب معامل الارتباط بين التطبيقين، وقد بلغ (0.87) واعتبرت هذه النسبة مقبولة لغايات تلك الدراسة.

8.3 صدق وثبات مقياس مستوى الطموح في الدراسة الحالية

صدق المقياس: للتأكد من صدق المقياس تم استخدام صدق المحكمين للتحقق من انتماء الفقرات أو عدم انتمائها، والسلامة اللغوية أو عدم مناسبتها، إضافة ما يرونه المحكمين مناسباً وحذف ما يرونه غير مناسب أيضاً وا ٍبداء أية اقتراحات أخرى. تم عرض المقياس على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس المختصين بعلم النفس التربوي والقياس والتقويم في كلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة.

كما تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (40) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من داخل مجتمع الدراسة، ثم تم استخراج مؤشرات صدق البناء الداخلي وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على المقياس، والجدول(4) يبين ذلك:

جدول(4)

صدق البناء الداخلي بحساب معامل الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة لمقياس مستوى الطموح

معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة
1	.599**	13	.338*
2	.680**	14	.705**
3	.733**	15	.703**
4	.420**	16	.499**
5	.632**	17	.434**
6	.751**	18	.627**
7	.719**	19	.649**
8	.574**	20	.718**
9	.763**	21	.814**
10	.681**	22	.332
11	.709**	23	.609**
12	.690**	24	.489**

* دالة عند مستوى الدلالة (0.05≥α)

** دالة عند مستوى الدلالة (0.01≥α)

يتبين من الجدول(**4**) بان معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمقياس مستوى الطموح تراوحت بين (0.332–0.814)، وجميعها جاءات دالة احصائياً باستثناء الفقرات(22) حيث بلغ معامل الارتباط (0.332) .

ثبات المقياستم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الاختبار وا ٍعادة الاختبار _ Test) (Retest، وذلك بتوزيع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة وبفارق اسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وقد بلغ

معامل الاستقرار (0.88)، كما تم تطبيق معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغ معامل الثبات (0.92).

9.3 تصحيح المقياس

تمت الإجابة على فقرات المقياس من قبل أفراد عينة الدراسة باختيار أحد البدائل الخمسة التالية: دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً (2) درجة، وأبداً (1) واحدة، وهذا في حالة الفقرات الإيجابية، وعكس الأوزان في حال الفقرات السلبية والتي تحمل الأرقام (5، 10، 12، 13، 14، 15، 18، 20، 22)، حيث كانت أعلى درجة (145) درجة وأدنى درجة (29) درجة على هذا المقياس.

ثالثا: مقياس دافع الإنجاز :

تم استخدام مقياس دافع الإنجاز للأطفال والراشدين المعدل من مقياس (النجار، 2012) الذي أعده (سواقد ، 2010) ، وتكون المقياس من (24) فقرة .

10.3 صدق وثبات مقياس دافع الإنجاز بصورته الأصلية:

قام (سواقد ،2010) بالتحقق من صدق المقياس باستخدام صدق المحكمين من خلال عرضه على (20) محكماً من المتخصصين في الجامعات الأردنية ومراكز البحث في الأردن، حيث عرضت (50) فقرة تكون منها المقياس بصورته الأولية على المحكمين تم حذف الفقرات التي لم يتفق علية أكثر من (80%) من المحكمين .

كما تحقق من معاملات تمييز الفقرات بعد عملية التحكيم وعددها (30) فقرة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (150) طالباً وطالبة، مما أدى إلى حذف فقرتين لانخفاض معاملات تمييزها. كما قام بالتحقق من صدق المحك التلازمي، حيث بلغ معامل الارتباط بين مقياس دافع الإنجاز والتحصيل (0.77)، ومع مقياس مركز الضبط الخارجي (−0.62) ومع مقياس قلق السمة (−0.43).

ثبات مقياس دافع الإنجاز:

قام (سواقد،2010) باستخدام إجابات أفراد العينة الاستطلاعية لحساب دلالات الصدق والثبات ، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، وقد بلغ معامل الارتباط المحسوب (0.81)، أما باستخدام ثبات الإعادة وبفارق زمني قدرة ثلاثة أسابيع بين التطبيقين بلغ معامل الارتباط المحسوب بهذه الطريقة (0.83).

11.3 صدق وثبات مقياس دافع الإنجاز في الدراسة الحالية

صدق المقياس: للتأكد من صدق المقياس تم استخدام صدق المحكمين للتحقق من انتماء الفقرات أو عدم انتمائها، والسلامة اللغوية أو عدم مناسبتها، إضافة ما يرونه المحكمين مناسباً وحذف ما يرونه غير مناسب أيضاً وا ٍبداء أية اقتراحات أخرى. تم عرض المقياس على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس المختصين بعلم النفس التربوي والقياس والتقويم في كلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة.

كما تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (40) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من داخل مجتمع الدراسة، ثم تم استخراج مؤشرات صدق البناء الداخلي وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على المقياس، والجدول(5) يبين ذلك:

جدول(5)

صدق البناء الداخلي بحساب معامل الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة لمقياس دافع الإنجاز

معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة
1	.512**	15	.311
2	.647**	16	.634**
3	.527**	17	.531**
4	.647**	18	.443**
5	.521**	19	.590**
6	.727**	20	.443**
7	.466**	21	.657**
8	.655**	22	.410**
9	.650**	23	.260
10	.336*	24	.647**
11	.342*	25	.493**
12	.344*	26	.547**
13	.494**	27	.486**
14	.435**	28	.322*

* دالة عند مستوى الدلالة (0.05≥α)

** دالة عند مستوى الدلالة (0.01≥α)

يتبين من الجدول(5) بان معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمقياس دافع الانجاز تراوحت بين (0.260-0.727)، ما عدا الفقرة رقم (23) والتي بلغ معامل ثباتها (0.26) ووفقاً للنبهان (2004) فقد تم الرجوع الى محتوى ومضمون الفقرة فتبين فيها

خطأ في الصياغة شخصاً، كما تبين ان الفقرة مركبة فتم إعادة صياغة الفقرة والإبقاء عليها.

ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الاختبار وا ٍعادة الاختبار (Test _ Retest)، وذلك بتوزيع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة وبفارق اسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وقد بلغ معامل الارتباط (0.83)، كما تم تطبيق معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغ معامل الثبات **(0.88)**.

12.3 تصحيح مقياس دافع الانجاز :

يتم تصحيح المقياس بحيث تعطي الدرجات من (1−5) وبهذا تكون أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد على المقياس (24) وأعلى درجة (120). وتشير الدرجات المنخفضة إلى مستوى منخفض من دافع الانجاز في حين تشير الدرجات المرتفعة إلى مستوى عال من الدافع للإنجاز. ويحتاج تطبيق المقياس إلى (30) دقيقة.

13.3 إجراءات تطبيق الدراسة:

1. اعتماد المقاييس التي سوف يتم استخدامها في الدراسة ومدى مناسبتها للتطبيق والتأكد من دلالات صدقها وثباتها.
2. الحصول على الموافقات الرسمية من الجهات المعنية لتطبيق المقاييس على الطلبة في المدارس.
3. تطبيق المقاييس المستخدمة في الدراسة على عينه من الطلبة في مدارسهم وعلى شكل شعب وبحضور الباحثة لتوزيع المقاييس وللإجابة عن استفسارات الطلبة فيما يخص فقرات المقاييس المستخدمة في الدراسة، وتوضيح الهدف من الدراسة، وأنه سيتم التعامل مع إجابات الطلبة بسرية تامة، وأن هذه المعلومات سوف لن يتم استخدامها إلا لأغراض البحث العلمي.

4. جمع البيانات وتحليلها للخروج بالنتائج.

14.3 المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة سوف يتم استخدام ما يلي:

1. الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية
2. معامل ارتباط بيرسون بين متغيرات الدراسة.
3. التكرارات والنسب المئوية، واختبار مربع كاي.
4. اختبار (ت) للعينات المستقلة.

الفصل الرابع
عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

1.4 عرض النتائج ومناقشتها:

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة المسؤولية التحصيلية بكل من مستوى الطموح ودافع الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في الصف السابع في محافظة الكرك، ويتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات المناسبة.

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في المسئولية التحصيلية بين الطلبة الموهوبين والعاديين في الصف السابع في محافظة الكرك؟ للإجابة عن هذا السؤال تم تصنيف الطلبة إلى (مسؤولية تحصيلية داخلية، مسؤولية تحصيلية خارجية)، ثم تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، كما تم استخدام اختبار كاي تربيع لمعرفة دلالة الفروق بين الطلبة والجدول (6) يبين ذلك:

جدول(6)

التكرارات والنسب المئوية واختبار كاي تربيع لمعرفة دلالة الفروق في المسؤولية التحصيلية بين الطلبة الموهوبين والعاديين

نوع المسؤولية	موهوبين	النسبة المئوية	عاديين	النسبة المئوية	درجة الحرية	قيمة كاي2	الدلالة
داخلية	13	15.7%	17	6.5%			
خارجية	70	84.3%	243	94.5%	1	6.56	0.013
المجموع	83	100%	260	100%			

يتبين من الجدول(6) وجود فروق في المسؤولية التحصيلية بين الطلبة الموهوبين ، حيث كانت قيمة كاي2 =(6.56)، حيث شكل الطلبة ذوي المسؤولية الداخلية ما نسبته (15.7%) من الطلبة الموهوبين في حين شكلوا ما نسبته (6.5%) من العاديين.

وقد يعزى ذلك إلى أن الطلبة الموهوبينيمتلكون إدراكاً لمسؤولية التحصيل الدراسي أكثر منه لدى الطلبة العاديون، وما يرتبط بتحصيلهم من مواقف دراسية، فالموهوبين أقدر على إرجاع نجاحهم وتفوقهم في المواقف الدراسية إلى عوامل داخلية نابعة من ذاتهم، فهم يؤمنون بأن تفوقهم ونجاحهم هو نتيجة ما يمتلكونه من قدرات، ولما يبذلون من جهد في الدراسة، وليس ناتجاً عن الحظ والصفة، كما أن الطلبة الموهوبين أكثر إحساساً بالمسؤولية عن تحصيلهم في المواقف التعليمية من أقرانهم من الطلبة العاديين، حيث يرجع الطلبة العاديين فشلهم إلى عوامل خارجية.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة ليونغ وميهر وهارنيسج (Leung Maehr& Harnish,1993) ودراسة (إسماعيل،1991)، ودراسة أبو دونرين (Abodunrin,2004)، ودراسة (فضل،2008) ودراسة (soric,2009) والتى دلت إلى عزو نتائج نجاحهم التحصيلي إلى عوامل داخلية .

السؤال الثاني: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين المسؤولية التحصيلية ومستوى الطموح ودافع الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في الصف السابع في محافظة الكرك؟

للإجابة عن السؤال تم حساب معامل ارتبط بيرسون بين درجات الطلبة على مقياس المسؤولية التحصيلية ودرجاتهم على كل من مقياس مستوى الطموح ومقياس دافع الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في الصف السابع في محافظة الكرك، والجدول(7) يبين ذلك:

جدول(7)

معامل ارتبط بيرسون بين درجات الطلبة على مقياس المسؤولية التحصيلية ودرجاتهم على كل من مقياس مستوى الطموح ومقياس دافع الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في الصف السابع في محافظة الكرك

	مستوى الطموح	دافع الإنجاز
المسؤولية التحصيلية	-.166**	-.240**

** عند مستوى الدلالة (α≤0.01)

يتبين من الجدول (7) وجود علاقة عكسية دالة إحصائيا بين المسؤولية التحصيلية ومستوى الطموح حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (−0.166)، وعلاقة سلبية مع مقياس دافع الإنجاز حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (−0.240). وتفسير ذلك بأنه ترتفع درجات الطلبة على مقياس مستوى الطموح بانخفاض درجاتهم على مقياس المسؤولية التحصيلية؛ أي انه كلما اتجه الطلبة إلى المسؤولية الداخلية فإن مستوى الطموح لديهم يرتفع، ويتبين كذلك بأنه تنخفض درجات الطلبة على مقياس دافع الإنجاز بارتفاع درجاتهم على مقياس المسؤولية التحصيلية؛ أي انه كلما اتجه الطلبة إلى المسؤولية الخارجية فإن دافع الإنجاز لديهم ينخفض.

وقد يعزى السبب في ووجود علاقة عكسية بين المسؤولية التحصيلية ودافعية الإنجاز إلى أن الطالب عندما يعزو نجاحه إلى عوامل داخلية، مثل قدراته وا ٕمكاناته، وجهده وا ٕرادته، فإن ذلك سيؤدي إلى اعتزازه بنفسه وثقته بها، وتحكمه في بيئته، حيث أنه في هذا البعد يعتقد بأنه هو المسؤول بشكل مباشر عن تصرفاته ونتائج أعماله، وأن ما يحققه من نجاح أو يحصل له من فشل راجع إلى ما يبذله من جهد ومثابرةوا ٕرادة وتصميم، أو إلى نقص فيها، وبالتالي يكون أكثر ثقة بنفسه، والذي ينعكس بدوره على ارتفاع مستو ى دافعيته. أما الطالب ذو المسؤولية التحصيلية الخارجية فيعزو أسباب نجاحه أو فشله إلى عوامل فوق طاقته، وخارجة عن إرادته، ولا دخل له فيها، وليس له سيطرة عليها، أو التحكم بها، مثل الحظ والصدفة والقدر والنصيب والناس الآخرين، وبالتالي تهتز ثقته بنفسه، مما يؤدي إلى شعوره بالإحباط واليأس وتدني الدافعية.

ويمكن تفسير ذلك بأن ذوي المسؤولية التحصيلية الداخلية لديهم القدرة على الإنجاز ومتمكنون، وأن ما يحصلون عليه من نتائج يعود إلى جهدهم، ويوصفون بالمثابرة، وبذل الجهد من أجل الوصول إلى الهدف وتحقيق النجاح،

كما أكدت النتائج أن ذوي المسؤولية التحصيلية الداخلية يرتفع لديهم مستوى الطموح في حين أن ذوي المسؤولية التحصيلية الداخلية يرتفع لديهم مستوى الطموح، ويمكن عزو السبب في ذلك إلى أن مستوى الطموح يرتبط بوضع الفرد أهدافا يسعى إلى

تحقيقها، لذا فالأفراد ذوي المسؤولية التحصيلية الخارجية والذين يرون بأن للحظ والصفة دوراً في تحصيلهم، يضعون أهدافاً يستطيعون تحقيها، وفي حال تحقيقهم لها يرتفع مستوى الطموح لديهم، وفي حال الفشل يحاولون مرة أخرى فقد يساعدهم الحظ بذلك، أما ذوي المسؤولية التحصيلية الداخلية فهم يضعون لأنفسهم أهدافاً وفق ما يمتلكون من جهد وقدرات، وغالباً تكون مرتفعة لعدم اقتناعهم بالقليل، و لا يؤمنون بالحظ، ولديهم إيمان بأن مستقبل الفرد يمكن تغييره، ولا ينتظرون الفرصة وإنما يبادرون، ويبذلون الجهد، ويتحملون الصعاب لتحقيق أهدافهم، ويثابرون على ذلك وبالتي يرتفع مستوى طموحهم.

وقد تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة تيلر وفاسو (Tyler & Vasu, 1995) و(عبد الباسط،1992) ودراسة (سالم،2004) (المومني، 2005) دراسة (الذواد، 2002) و دراسة (قطامي،نايفة1994) ودراسة(الاحمد،1999) و دراسة (الشناوي،1997) و دراسة (الصافي،2000) .

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المسؤولية التحصيلية لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في الصف السابع في محافظة الكرك تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، كما تم استخدام اختبار كاي2 لمعرفة دلالة الفروق بين الطلبة والجدول (8) يبين ذلك:

جدول(8)

التكرارات والنسب المئوية واختبار كاي2 لمعرفة دلالة الفروق في المسؤولية التحصيلية بين الطلبة الموهوبين والعاديين

نوع المسؤولية	ذكور	النسبة المئوية	إناث	النسبة المئوية	درجة الحرية	قيمة كاي2	الدلالة
داخلية	15	8.4%	15	9.2 %			
خارجية	164	91.6%	149	90.8%	1	0.063	0.475
المجموع	179	100%	164	100%			

يتبين من الجدول(8) عدم وجود فروق في المسؤولية التحصيلية بين الطلبة الموهوبين والعاديين تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، حيث كانت قيمة كاي2 =(0.063)، حيث شكل الطلبة ذوي المسؤولية الداخلية من الذكور ما نسبته (8.4%) ومن الإناث (9.2%).

وقد يعزى السبب في ذلك إلى تلاشي الفروق في التربية والتنشئة الاجتماعية بين الجنسين، والتي كانت تركز على الذكر، حيث أخذت المرأة نصيبها من العلم والعمل، كما أن كلا الجنسين يخضعان لذات الأساليب التدريسية ونفس المناهج، ويوليان نفس الاهتمام سواء لدى العاديين أم الموهوبين، إضافة إلى أن ما يتم به معاملة للذكور هو ذاته للإناث من حيث التحصيل، فعلى كل منهم بذل الجهد اللازم من أجل الحصول على تحصيل مرتفع، وسواء الذكر أم الأنثى فكل منهما مسؤول عن تحصيله وما يترتب عليه من نتائج، ولذا يتطلب من كل منهما بذل الجهد الكبير لمستقبل أفضل، ولذا سعت العديد من الأسر إلى استخدام أساليب تنشئة أسرية واجتماعية متساوية لكلا الجنسين، والاهتمام ورعاية كل منهما بدرجة متساوية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الديب،1990) ودراسة (الخزاعلة والحمدون، 2010)، (فضل، 2008)، أبو دونرين (Abodunrin,2004) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في العزو (داخلي، خارجي)تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في كل من مستوى الطموح ودافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في الصف السابع في محافظة الكرك تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟

حيث بلغ معامل ارتبط بيرسون بين مستوى الطموح ودافعية الانجاز (0.13) فقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق في كل من مستوى الطموح ودافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في الصف السابع في محافظة الكرك تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي والجدول(9) يبين ذلك:

جدول(9)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق في كل من مستوى الطموح ودافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في الصف السابع في محافظة الكرك تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

المتغير	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
مستوى الطموح	ذكور	179	101.55	9.42	341	7.62	000
	إناث	164	92.69	12.03			
دافع الانجاز	ذكور	179	47.36	16.88		.482	.630
	إناث	164	46.54	14.37			

يلاحظ من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في مستوى الطموح تعزى للنوع الاجتماعي، حيث كانت قيمة (ت) =7.62، ومن خلال المتوسطات الحسابية يتبين بأن الفروق لصالح الذكور، كما يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في دافع الإنجاز تعزى للنوع الاجتماعي حيث كانت قيمة (ت) =0.482.

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في دافع الإنجاز ،ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى تكافؤ الفرص التعليمية بين البنين والإناث في المجتمع الأردني، والتشابه في أساليب التنشئة بين الذكور والأناث إلى حد كبير، حيث اصبح الأهل يعاملون الإناث بشكل متساوي مع الذكور إن لم يكونوا يولونها اهتماماً أكبر في بعض الأحيان، وبذلك أصبح دافع الرغبة في النجاح سمة سائدة عند المرأة وليس عند الرجال فقط.

و اضافة لما سبق تقوم الجامعة بتوفير كل ما يلزم الطلاب من مشاركات في مختلف المجالات، ولا تمايز بينهم على أساس الجنس، حيث يتم التنافس على سبيل المثال في البعثات الدراسية أو في أي مجال آخر على أساس الكفاءة والمعرفة و المعدل، والذي يدفع بدوره إلى أن يكون دافع الإنجاز ذاتياً ولا يرتبط بمتغير النوع الاجتماعي.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة دراسة بوكي وبلومنفيلد (Pokay&Blomenfld,1990)، (عطية، 2002) (البلوي، 2011) (سالم، 2004) ودراسة (الاحمد،1999) ودراسة (المومني، 2002) ودراسة (مجمي،2006) والتى دلت عدم وجود فروق بين الجنسين في دافع الإنجاز.

أشارت النتائج إلى وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح، حيث كان الذكور أعلى في مستوى الطموح، وقد يعزى السبب في ذلك إلى تنوع مجالات العمل المستقبلية للذكور، في حين تكون اقل منها للإناث، والذي قد يؤثر بدوره على طموح الطالب، حيث أن مجالات عمل الذكور أوسع، فغالباً ما يفضل أصحاب الشركات الذكور نظراً لما يتميزون به من فروق فسيولوجية تساعدهم أن يقوموا بالأعمال الصعبة أكثر من الإناث، وهذا ما ينعكس سلباً على طموح الإناث.

وتتفق هذه الدراسة نسبياً مع دراسة (عبد الفتاح، 1995)، راموس وسانشر وآرثر (Ramos, Sancher & Arthur; 1995)، أجرى (الزيادي، 1999) (فراج، 2006) وأجرى بيج وليفي (Page & Levy, 2007) ودراسة (منسي،2003) والتي توصلت إلى أن وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح، حيث كان الذكور أعلى في مستوى الطموح.

2.4 التوصيات

1. ضرورة أن تقوم وزارة التربية والتعليم ببناء برامج تدريبية للطلاب الذين يتميزون بالمسؤولية التحصيلية الخارجية، وخاصة العاديون، وتحويلهم إلى منضبطين داخلياً عن طريق تقوية إيمانهم بأنفسهم وجعلهم يعتمدون عليها وعلى جهودهم وطاقاتهم وقدراتهم في تحقيق أهدافهم بدل أن يعتمدوا على الحظ والقدر والصدفة والقوى الخارجية،وبالتالي ينعكس إيجاباً على رفع مستوى طموحهم وزيادة مستوى دافعيتهم، وارتفاع تحصيلهم.

2. أن يقوم المعلمون والاخصائيون النفسيون والمرشدون بالأخذ بعين الاعتبار قياس المسؤولية التحصيلية لدى طلبتهم الموهوبين لما له من أثر على مستوى طموحهم ودفع الانجاز لديهم.
3. إجراء المزيد من الدراسات حول علاقة المسؤولية التحصيلية مع متغيرات أخرى، بغية التعرف على تلك العلاقات والاستفادة منها.

المراجع

أ- المراجع باللغة العربية:

أبو غزال، معاوية.(2007). العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك.**المجلة الأردنية للعلوم التربوية**، جامعة اليرموك، المجلد (3)، العدد (1) ص (89-105).

الأحمد،أمل.(1999). العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز ومركز الضبط. **مجلة جامعة دمشق**، المجلد (15)، العدد (2) ص (121-171).

إسماعيل ، نبيه .(1991). المسؤولية التحصيلية في علاقتها بارتفاع وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها. **مجلة كلية التربية**، المجلد (1)، العدد(12)،ص(158-186).

الأعسر، صفاء .(1988). برنامج في تنمية دافعية الانجاز. دراسات في علم النفس التربوي، **مركز البحوث التربوية** ، جامعة قطر، المجلد 24ص 72.

باظة، أمال .(2004). **مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب**. مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة .

بدور، غيثاء.(2001). **مستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم الفني_دراسة مقارنة بين طلاب الأول الثانوي بفرعيه الصناعي والتجاري وطلاب الأول الثانوي العام في مدارس دمشق الرسمية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

البعول، المؤمن إبراهيم.(2012).**علاقة دافعية الانجاز مستوى الطموح بالتفكير الابتكاري عند طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة ،الأردن.

البلوي، جاسر مرزوق.(2011). **قلق المستقبل وعلاقته بدافعية الانجاز لدى طلبة**

جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشوره ، جامعة مؤتة.

بن بريكة، عبد الرحمن.(2007).**العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الانجاز لدى طلبة المدارس العليا للاساتذة بمدينة الجزائر**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.

البيلي، محمد عبدالله؛ والعمادي، عبد القادر عبدالله؛ والصمادي، أحمد عبد المجيد .(**2001**). **علم النفس التربوي وتطبيقاته**، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .

توفيق، أحمد. (2002). **فاعلية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح ودافعية الإنجاز عند طلاب الثانوي العام والفني**. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث، جامعة القاهرة.

توفيق، نجاة؛ ودرويش، ناجي.(2000). **الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالتوافق الشخصي والعزو السببي للتحصيل لدى طلاب الثانوية العامة .** المؤتمر السنوي لكلية التربية جامعة المنصورة – نحو رعاية نفسية وتربوية أفضل لذوي الاحتياجات الخاصة،262-299.

جابر، جابر عبد الحميد ؛و عفامي،علاء الدين.(1988).**معجم علم النفس والطب النفسي** ، القاهرة: دار النهضة العربية.

الحجازين، نجاح .(2010). **تحري شكل العلاقه بين القلق ودافعية الانجاز والكفاءة الذاتية والتحصيل العام لدى طلبة الصف الأول الثانوي في المدارسة الحكومية في محافظة الكرك**.رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة مؤتة.

الحلبي، حنان.(2000). **مستوى الطموح ودوره في العلاقات الزوجية دراسة ميدانية في مدينة دمشق**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

الخزاعلة، محمد؛و الحمدون ، منصور.(2010). المسؤولية التحصيلية لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدارس تربية قصبة المفرق. **مجلة الجامعة الإسلامية** ،المجلد 18 العدد (1) ، ص 381-393.

الخطيب، رجاء عبد الرحمن.(1990). الطموح المهني والطموح الأكاديمي لطلبة جامعة ألأزهر والجامعات الأخرى. **مجلة علم النفس**، الهيئة المصرية العامة للكتاب،(16) ص19-36.

خليفة، عبد اللطيف .(1997). دراسة ثقافية مقارنة بين طلاب الجامعة من المصريين والسودانيين في الدافعية للانجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات، **مجلة علم النفس** (44) ص 55.

خليفة، عبد اللطيف .(2000). **الدافعية للإنجاز**، دار الفكر للنشر والتوزيع :عمان، الأردن.

دمنهوري، رشاد.(1996). مستوى الطموح والقيم. دراسة مقارنة. **مجلة علم النفس**،المجلد10 العدد(39)،ص72- 78.

الديب علي .(1990). علاقة بعض الاتجاهات الوالدية بالثقة المتبادلة بين الأفراد والمسؤولية عن التحصيل الدراسة (دراسة مقارنه). **مجلة علم النفس** ، (13)، 64-82.

الذواد،الجوهرة .(2002). وجهة الضبط وعلاقتها بمستوي الطموح لدي بعض طالبات الجامعة السعوديات والمصريات. **دراسات عربية في علم النفس**،المجلد الأول، العدد الثالث ص 40.

راجح، أحمد.(1973).**أصول التربية**. الإسكندرية:المكتب المصري الحديث.

الرواف، الاء سعد لطيف كريم (2003)، **أساليب المعاملة الوالديه كما يدركها الأبناء وعلاقتها بدافع الانجاز الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد**،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات،جامعة بغداد،العراق.

الزغول، عماد عبد الرحيم.(2006).**مقدمة في علم النفس التربوي**. مكتبة يزيد

للطباعة والنشر: الكرك،الأردن.

الزغول، عماد عبد الرحيم؛ والهنداوي،على فالح.(2002).**مبادئ أساسية في علم النفس**.دار حنين للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الزغول، عماد عبدالرحيم .(2003).**نظريات التعلم**.عمان:دار الشروق والتوزيع.

الزيادي، محمود .(1999). دراسة **تجريبية للفروق بين الجنسين في مستوى الطموح**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة.

سالم، هبة الله محمد الحسن.(2004). **علاقة دافع الإنجاز بالتحصيل، وموضع الضبط، ومستوى الطموح لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بولاية الخرطوم**. رسالة دكتوراه: جامعة الخرطوم،السودان.

سرحان، نظمية محمود (1993).العلاقة بين مستوى الطموح والرضا المهني للأخصائيين الاجتماعيين. **مجلة علم النفس** السنة السابعة،المجلد 28 . ص 112

السلوط، خالد. (2007).**النمط المعرفي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك. اربد، الأردن.

سليمان، هاجر إبراهيم.(2012).**أثر برنامج تعليمي في تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن** ،رسالة ماجستير ،جامعة اليرموك.

سواقد، ساري سليم .(2010). بناء وتقنين مقياس الدافع للانجاز لدى طلبة الجامعات الاردنية .الاردن ، جامعة مؤته ، **مجلة مؤته للبحوث والدراسات**، 25(1):121-150.

الشاذلي، محمود عبد الحفيظ .(1995).**العلاقة بين التفكير الابتكاري وكل من العزو السببي والمجال الإدراكي** ، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا.

شكور، جليل. (1997). **تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه**

الدراسي والمهني. لبنان، مؤسسة المعارف.

الشناوي، عبد المنعم.(1997). علاقة موضع الضبط بالدافع للانجاز لدى طلبة وطالبات الجامعة. **مجلة جرش للبحوث والدراسات**، جامعة جرش، الأردن،2(1)،ص22-45.

صافي، عبدالله طه. (2000). عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بدافعية الانجاز، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**، 13(2):ص79-106.

صالح، ماهر . (2006) **مهارات الموهوبين** . عمان : دار الصغار للنشر و التوزيع.

الطحان، محمد خالد؛ ونشواتي،عبد المجيد.(2001).أنماط العزو السببي التحصيلي وعلاقتها بالجنس والتحصيل الدراسي لدى طلبة السنة الأولى بجامعة الأمارات العربية المتحدة. **مجلة كلية التربية:** جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة الخامسة عشر ،العدد(17)،ص145-174.

الطواب، سيد محمود.(1990).أثر تفاعل مستوى دفعية الانجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة،**مجلة كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة**، 5(5) 9-19.

الطيطي، محمد. (2004). **المناخ الجامعي وعلاقته بدافع الإنجاز ومستوى الطموح عند طلبة جامعات الضفة الغربية في فلسطين**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية، عمان_الأردن.

الظاهر، قحطان أحمد .(2005) **مدخل إلى التربية الخاصة**. عمان :دار وائل للنشر.

عاصلة، وديع.(2007).**مستوى الطموح:دراسة مقارنة بين طلبة المدارس الثانوية**

العرب واليهود في منطقة الجليل الأسفل في ضو بعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة اليرموك،إربد،الأردن.

عاقل، فاخر.(2003).**معجم العلوم النفسية.**القاهرة:شعاع للنشر والعلوم.

عبد الله، مجدي أحمد.(2003). **السلوك الاجتماعي وديناميــاته،محاولةتفسيرية،** دار المعرفة الجامعية،

عبد الباسط، عبد العزيز محمود.(1992). علاقة مصدر الضبط بالدافع للانجاز لدى طالبات الكليات المتوسطة بسلطنة عمان، القاهرة، **مجلة دراسات مصرية**،العدد الخامس:56-70.

عبد الرزاق، مظفر عبد الصمد.(1990). **الاتجاهات الوالدية في تنشئة الأبناء و علاقتها بمركز التحكم لدى طلبة المرحلة المتوسطة**، جامعة البصرة، كلية التربية (رسالة ماجستير غير منشورة).

عبـد الفتـاح، فـاروق.(1987).**اختبـار الـدافع للانجـاز للأطفـال والراشدين.**القاهرة،مكتبة النهضة المصرية:الطبعة الثالثة

عبد الفتاح، كاميليا. (1984). **مستوى الطموح والشخصية.** ط2 ، دار الحمامي للطباعة، القاهرة.

عبد الفتاح، كاميليا.(2005). **مستوى الطموح والشخصية**دار الزهر اء للطباعة، الرياض.

عبـد الفتـاح، كاميليـا.(1990). **دراسـات سـيكولوجية فـي مـستوى الطمـوح والشخصية.** لقاهرة: نهضة مصر للطباعة والنشر.

عبـد الفتـاح، كاميليـا.(1995).**دراسـات سـيكولوجية فـي مـستوى الطمـوح والشخصية.**القاهرة .نهضة مصر للنشر والتوزيع.

عبد المجيد، جابر.(1985)سيكولوجية **التعلم ونظريات التعلم**، دار النهضة العربية القاهرة

عبدالفتاح، كاميليا.(2007).**مستوى الطموح والشخصية**. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

عبدالقادر، محمود محمد.(1977). **دراستان في دوافع الانجاز وسيكولوجية التحديث للشباب الجامعي** ، مكتبة الانجلوالمصرية القاهرة

عبدربه، صفوت أحمد .(1995). **دراسة مقارنة لمستوى الطموح وعلاقته بالانجاز الأكاديمي لدى عينة من طلبة الثانوية من بدو جنوب سبنا والحضر**،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس.

العتوم،عدنان؛ علاونة ،شفيق؛الجراح،عبدا لناصر؛أبو غزالة ،معاوية.(2005). **علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق**. عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عطية، عز الدين جميل.(1996). تطور مفهوم دافعية الانجاز في ضوء نظرية الأعزاء وتحليل الإدراك الذاتي للقدرة والجهد وصعوبة العمل. **مجلة علم النفس** ،(38)،92-104.

عطية، عمر الفاروق .(2002). **دافعية الإنجاز الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية من الجنسين**. دراسة ارتقائية ، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين شمس، القاهرة.

علاونة، شفيق.(2008). **الدافعية**. في محمد الريماوي (محرر)،علم النفس العام ،عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

علي، أمال.(2002).**الاتزان الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

العلي، نصر محمد؛ وسحلول، محمد عبدالله.(2006).العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء. السعودية، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**،18(1):97-130.

العنزي، سعود شايش.(2003). **الثقة بالنفس ودافع الإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسيا والعاديين في المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى،السعودية.

عوض،عباس محمود .(1987). **دراسة في علم النفس الصناعي والمهني** .الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع.

العويدات، فادي محمد. (2006). **بناء قائمة بالكفايات المهنية والاجتماعية والخصائص الشخصية لمعلمي الطلبة الموهوبين**. رسالة ماجستير . الأردن، عمان : جامعة عمان العربية للدراسات العليا .

العيسوي، عبد الرحمن. (2004). ***الوجيز في علم النفس والقدرات العقلية***. دار المعرفة الجامعي.

عيسى، عبدالوهاب (1973).**دراسة تجريبية عن العلاقة بين مستوى الطموح والأنبساط والانطواء مع أثر بعض المتغيرات**،،بغداد :مطبعة الزهراء.

غباري، ثائر أحمد .(2008). **الدافعية: النظرية والتطبيق** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة : عمان، الأردن.

الغريب، رمزية. (1990). ***التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية***. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة_ مصر.

غيث، سعاد؛ طقش، حنان . (2010). فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تحسين الكفاءة المدركة ومسؤولية التحصيل المدرسي لدى طالبات الصف الخامس المساء إليهن . **مجلة التربوية** ، 24 (94) ، 169-201.

الفحل، نبيل .(1999). دافعية الانجاز:دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين من الجنسيين في التحصيل الدراسي في الصف الأول الثانوي.**مجلة علم النفس**، المجلد 49ص 70-84.

فراج ، محمد أنور إبراهيم.(2006). قلق المستقبل ومستوى الطموح وحب الاستطلاع لدى طلبة كلية التربية من ذوي المستويات الاجتماعية

والاقتصادية والثقافية المختلفة. **مجلة الإسكندرية**، العدد 38 ص 16 – 25 .

فضل، شعبان . (2008) . اثر النوع على النجاح والفشل في الانجاز الأكاديمي العقلي . **مجلة شبكة العلوم النفسية العربية** ، 5(18–19) ، 153–157.

قربي، سوسن عبد الكريم. (2008). **العلاقة بين مستوى الطموح وبعد الانبساط _ الانطواء لدى عينة من طلبة مدارس المثلث الشمالي في ضوء بعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد_ الأردن.

القريطي، عبد المطلب أمين .(2005)**الموهوبون والمتفوقون خصائصهم** ،اكتشافهم ورعايتهم . القاهرة : دار الفكر العربي.

قطامي، نايفة .(1994). أثر الجنس وموقع الضبط والمستوى الأكاديمي على دافع الانجاز لدى طلبة التوجيهي ، **دراسات ،الجامعة الأردنية**، 21(4):8–37.

قطامي، يوسف محمود . (1994).الضبط الداخلي لدى طلبة الصفوف الأساسية، **البلقاء للبحوث والدراسات** ، جامعة عمان،2(2)،45–97.

قطامي، يوسف؛ وعدس، عبد الرحمن. (2002). **علم النفس العام**، دار الفكر للطباعة والنشر: عمان، الأردن.

قطامي،يوسف.(2009).**مبادئ علم النفس التربوي** .عمان :دار الفكر ناشرون وموزعون .

قنديل ، شاكر عطية. (1990).التغير في طموح طلاب الجامعة في مصر في سياق مجموعة من المتغيرات، **مجلة كلية التربية بالمنصورة،** 14(3).365–409. بغداد : مطبعة الزهراء للنشر والتوزيع .

الكانيد، ديفيد؛ ووانير،ايرفينغ.(1996).**نمو الطفل من الطفولة المتوسطة إلى**

نهايـــة المراهقـــة . ترجمـة :نـاظم الطحـان دمـشق: منـشورات وزارة الثقافة.

مجممي،علـى بن محمد مرعـي.(2006). **دافعيـة الانجـاز الدراسـي وقلـق الاختبـار وبعض المتغيـرات الأكاديميـة لـدى طـلاب كليـة المعلمـين فـي جـازان .** كلية التربية،جامعة أم القرى. السعودية.

مرحـاب، صـلاح أحمـد .(1989).**سـيكولوجية التوافـق النفـسي ومـستوى الطموح**.الرباط: دار الأمان للنشر والتوزيع.

المـساعيد، عـصلان .(1983). **مـستوى الطمـوح وعلاقتـه بـالاتزان الانفعـالي والجنس والتخصص الدراسـي عنـد الطلبـة الصف الثالث الثانوي فـي الاردن** .رسالة ماجستير غير منشوره. جامعة اليرموك ،إربد ، الاردن .

المشيخي، غالـب. (2009). **قلـق المـستقبل وعلاقتـه بكـل مـن فاعليـة الـذات ومستوى الطموح لدى عينـة من طـلاب جامعة الطـائف**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية

المـصري، نيفين (2011) : **قلـق المـستقبل وعلاقتـه بكـل مـن فاعليـة الـذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدي عينـة من طلبة جامعة الأزهر بعزة ،** رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الأزهر بغزة ، فلسطين.

منسي، حسن عمر شاكر. (2003). مستوى الطموح لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدينة اربد بالأردن وعلاقته ببعض المتغيرات. **مجلـة مركـز البحـوث التربويـة**. جامعـة قطـر، المجلـد (24) ص (183-215).

موسى،عربية.(2000).**أثـر برنـامج تـدريبي علـى أنمـاط العزو الـسببي التحـصيلي في مـادة اللغة الإنجليزيـة لدى أطفـال الصف الـسادس الأساسية فـي منطقة صويلح**. رسالة ماجستير غير منشور،الجامعة الأردنية الأردن.

المومني ، قتيبة عاطف (2005).**العلاقـة بين دافعيـة الانجـاز ومركـز الضبط لـدى**

طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة اليرموك. رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة اليرموك،اربد،الأردن

الناطور، رشا. (2007). **مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب الثالث الثانوي العام.** رسالة ماجستير غير منشورة، دمشق.

النجار، هيثم حسن (2012) **فاعلية برنامج إرشادي جمعي يستند إلى الاتجاه التكاملي في زيادة سلوكات توكيد الذات ودافعية الانجاز لدى المراهقين للفئة العمرية (15-17)**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.

نشواتي،عبد المجيد(1998).**علم النفس التربوي** .بيروت:مؤسسة الرسالة.

ب. المراجع الأجنبية

Abodunrin,I.(2004).**Astudy of students attributions of causality for acadmiccachievement.**retrivedonmarch//2011fromhttp://unilorin.edu/journals/education/ije/dec1992/a%.pdf.

Apostal, B:, & Robert, J. (1991). Education and occupational aspiration of rural high school student. **Journal of career development**. 18 (20), (10-31).

Atkinson,J.W.(1958).**Matives in fantasy action and society**.New York :Van Nostrand.

Bell, G. (1963). Processes in the formation of adolescents' aspiration. **Social forces**, 42(2), (179-186).

BROWN,A. (2005).**Self-attributions for achievement outcomes among first year Japanese college students**. retived on april. /2011 avialebel http://www.bunkyo.ac.jp/faculty/lib/slip/kiyo/lnf/if3102.pdf

Deci,E L&Ryan,R.M.(2008) facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains**.canadian psycholog,vol**. (49),p .(14-23).

Dembo,M.(1994).**Applying educational psychology**.newYork longman.

Frank,M.(1979).Race sex and aspiration:evidence for the race convergence. **Hypothesis Sociology of Education**,28(1),34-46.

Hernandes & Arthur .(1994).Inttergenerational Academic Aspiration of Mexican American Females and Examination of Mother Daughter,and Grand Mother.thriads-shipanic**, journal of behavioral sciences,16(2),195-204.**

Jennifer,E.,Walsh,J& Yailagh .M .(2005).Sex Differences in performance attributions,self-efficy,and achievement in mathematics: if im so smart , why don't I know it: ?.**canadian journal of education** , 28(3),284 -408.

Lefcourt, H. M. , Bayer, c.l.v., ware, E. E. W,& COX, D.J. (1981). The multidimensional- multiattributional causality scale : the development of a goal specific locus of control scale. **Canadian journal of Behavior Science**,11,286-304.

Leung,j.,Maehr,l.&Harnisch,l.(1993).some sociocultural differences in student academic motivational orientations. **Eric Document** , ed357862.

Mango,C.(2011).Establishing a scale that measures responsibility for learning .**the international journal of educational and psychological assessment**,8(2),31-42.

Marijori banks,k.(2005).family background,academic achievement and educational aspirations as predictors of australin young adults educational attainment, **psychology reports96** (3),751-754.

McClelland,D.C.(1961).**The achieving society** .Princeton,New Jersey :Van Nostrr.

Miller.CH.Fitch,I.&Marshal,.J.(2003).Locus of control and at risk youth:a comparison of regular education high school students. **Education**,62(132),548-552

Page,l.&Levy,M.(2007).Aspiration levels and educational choices:an experimental study. **Journal articles reports reseach**.26(6),747-757.

Pajares,K (2002).Overview of social cognitive theory and of self .regulated learning. **Theory into Practice**, 41, 2 , pp 116 – 125

Pokay,P.&Blumenfeld,P.(1990).Predicating achievement of early and lote in tha semester: tha role of motivation and use of learning strategies. **Journal of educational psychology**,82(1),41-50.

Ramos, and Sanchez's and Arthur, R. (1995). Mexican American high school students, Educational Aspirations. **Journal of Multicultural Counseling and Development**, (33) (55-60). EJ.51432

Ross,M.&Fletcher,G(1985).Attribution and social perception**, Hand book of social psycholog**, 2,73-122,New York random house.

Schunk,D.H.(2000).Learning theories: an educational perspective. Merrill,u.y.

Soric,I (2009).Regulatory styles,causal attributions and academic achievement.**school psychology international**,30(4),403- 420.

Siry, J. (1990). Level of Aspiration of high and Low Achievers in Problem solving Task. ***Journal of Psychological Record*, 40 (2)**: 197-205.

Strand,S.& Winston,J.(2008).**Educational Aspirations in inner city schools educational studies**,34(4),249-267.

Thomas,R.(1979**) . Comparing Theories of Child Development**. California: wadsworth publishing company.

Tyler, D. K., and Vasu, E. S. (1995). **Locus of control, self esteem, achievement motivation, and problem solving ability**: Logo writer

Weiner,B.(1985).an attributional theory of achievement: motivation and emotion. **Psychological review**,92(4),548-573

Weiner,B.(1986).**the theories of motivation from mechanism to cognition**. chicago:r&mc naily.

Weiner,B.(2000).Interpersonal and intrapersonal Theories of motivation from an attributional perspective**.Educationapsychology review**,12(1),1-14

Weiner,B.(2010).The development of an attribution-based theory of motivation: a history of ideas, **educational psychological**,45(1),28-36.

Weiss,R.(1997).**Cognitive ability, classroom learning behavior and achievement responsibitlity as predictors of concurrent academic** performance . university of Pennsylvania .

Wiener,Betat (1972).**Casual ascription locus of control**.

WoolfoIk,a.(1995). **Educational psychologica**l,boston:allyn&bacon.

WoolfoIk,a.winne,p&perry,n.(2003**).Educational Psychological**. Canada: pearson education press.

الملحق (أ)

صورة تحكيم أدوات الدراسة

الملحق (أ)

صورة تحكيم أدوات الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

الدكتور..المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

تقوم الباحثة بدراسة تحت عنوان" **المسؤولية التحصيلية وعلاقتها بمستوى الطموح ودافع الانجاز للطلبة الموهوبين والعاديين.** بإشراف الدكتور فؤاد طلافحة لإستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي.

وسيستخدم لتحقيق أغراض الدراسة ثلاثة مقاييس هما :

الأول مقياس المسؤولية التحصيلية للمرحلة الأساسية العليا : المكون من (34) عبارة .

الثاني المقياس مستوى الطموح: المكون من (32) فقرة.

الثاني المقياس دافع الإنجاز: المكون من (28) فقرة.

ويتم تطبيق هذه الأدوات على عينة من طلبة الصف السابع(الموهوبيين والعاديين) في محافظة الكرك

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية فإن الباحثة تأمل منكم إبداء أرائكم الموقرة في الحكم على مدى صلاحية هذه العبارات لهذه الدراسة في المقاييس من حيث:

1. انتماء العبارات وعدم انتماؤها.
2. السلامة اللغوية أو عدم مناسبتها.
3. إضافة ما ترونه مناسباً حذف ما ترونه مناسباً .
4. إبداء أي اقتراحات أخرى.

وسوف تكون لأرائكم القيمة ولملاحظاتكم السديدة الأثر الفاعل في تطوير الأداة وا ِخراجها بالصورة المأمولة، والذي يساعد في تحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة.

**** تدريج مقياس مستوى الطموح على النحو التالي:**

دائما	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً

شاكرين لكم حسن تعاونكم...الباحثة بوران الزقيلي... جامعة مؤتة

أولاً : مقياس المسؤولية التحصيلية للمرحلة الأساسية العليا

الرقم	الفقـــرة	مناســــــــبتها للمضمون		وضوح الصياغه		ملاحظات
		مناسبة	غيـــــر مناسبه	مناسبة	غير مناسبه	
1	يعود حصولي على علامات مرتفعة الى : أ- الجهد الذي أبذلة في الدراسة. ب- تساهل المعلمة في وضع العلامات					
2	تعود صعوبة فهمي للمواد الدراسية الى: أ- عدم إصغائي جيدا لما تقوله المعلمة. ب- عدم مساعدة المعلمة لي.					
3	عندما تمدحني المعلمة فإن ذلك يعود إلى: أ- الجهد الذي أبذله في التحضير والدراسة. ب- حب المعلمة لي.					
4	تثني زميلاتي على أدائي بسبب: أ- جهدي الكبير في الوصول إلى هذا الأداء. ب- حب زميلاتي لي.					
5	العامل الأهم في نجاحي المدرسي هو: أ- جهدي المبذول. ب- مساعدة الآخرين لي.					
6	يعود فشلي في حل بعض أسئلة الأمتحانإلى: أ- عدم قراءتها جيدا ب- عدم تركيز المعلمة على موضوعاتها أثناء الشرح.					

7	ما يوصلني إلى نتائج مدرسية أفضل هو: أ- مثابرتي في الدراسة. ب- حظي الجيد.					
8	الذي يحدد سهولة أو صعوبة أي امتحان أتقدم له هو : أ- قدراتي ومهاراتي الخاصة. ب- عوامل لا أستطيع التحكم أو التنبؤ بها.					
9	تعود مشاركتي الجيدة في الحصص الصفية إلى: أ- تحضيري المسبق لها. ب- مساعدة زميلاتي لي.					
10	يعود انجازي السريع للتدريبات الصفية إلى : أ- جهدي في التحضير لها . ب- سهولة هذه التدريبات.					
11	يعود حصولي على علامات متدنية أحيانا إلى: أ-عدم دراستي الجيدة . ب-عدم شرح المعلمة للمواد بطريقة ممتعة.					
12	تذم المعلمة أدائي الدراسي أحيانا بسبب: أ- إهمالي لدروسي اليومية. ب- موقفها السلبي مني.					
13	عندما لا أستطيع فهم المواد الدراسية فان ذلك يعود إلى: أ- عدم امتلاكي للمهارات اللازمة لفهمها. ب-صعوبة هذه المواد					
14	أعتقد بصحة القول التالي أ- من جد وجد ومن سار على الدرب وصل.					

	ب- النجاح لا يرتبط بالجد والاجتهاد.					
15	يعود حصولي على بعض العلامات المرتفعة إلى: أ- قدراتي المرتفعة. ب- سهولة الامتحانات					
16	العامل المسؤول عن فشلي التحصيلي في بعض المواقف هو: أ- قدراتي ومهاراتي الخاصة. ب- حظي السئ.					
17	أتعلم المواد جيدا وبسهولة في أغلب الحالات بسبب: أ- انتباهي الجيد في الحصص. ب- مساعدة المعلمة لي.					
18	يعود فشلي في بعض الامتحانات إلى: أ- عدم بذلي للجهد الكافي للنجاح فيها. ب- تشدد المعلمة في وضع العلامات.					
19	أعتقد بصحة القول التالية: أ- دجاجة حفرت على رأسها عفرت. ب- اللي ماله حظ لا يشقى ولا يتعب.					
20	يعود نجاحي في معظم الامتحانات إلى: أ- تخطيطي المسبق لها. ب- تساهل المعلمة في وضع العلامات.					
21	أستطيع أن أكون متفوقة على غالبية زميلاتي بسبب: أ- قدراتي الدراسية. ب- مساعدة الآخرين لي.					
22	تعود إجابتي الصحيحة عن أسئلة المعلمة في الامتحان الشفوي إلى:					

	أ- قدراتي ومهاراتي الدراسية. ب- الصدفة.					
23	أعتقد أن فشلي في الامتحانات القادمة سيكون سببه: أ- قناعتي بتدني قدراتي ومهاراتي الدراسية. ب- عوامل خارجة عن إرادتي.					
24	يثني والدي على أدائي المدرسي بسبب: أ- قناعتي بقدراتي ومهاراتي الدراسية. ب- شعوره الجيد نحوي.					
25	ما يؤدي إلى استمرار نجاحي المدرسي هو : أ- جهدي المبذول. ب- حظي الجيد.					
26	المسؤول الأول عن نتائجي التحصيلية: أ- أنا. ب- الصدفة.					
27	أعتقد بصحة القول التالي: أ- من طلب العلا سهر الليالي. ب- المنحوس منحوس لوعلقوا فوق رأسه فانوس.					
28	يتوقف حصولي على علامات مرتفعة على: أ- عملي الجاد. ب- رضا معلمتي عني.					
29	أعتقد بصحة العبارة التالية : أ- كل نجاح يحتاج إلى جهد ولا شي يأتي بسهولة. ب- من الأفضل لي أن أكون محظوظة على أن أبذل أي جهد.					

30	تعود عدم قدراتي على الاجابة عن أسئلة المعلمة في الامتحان الشفوي إلى: أ- عدم بذل للجهد الكافي في الدراسة. ب- حظى السيئ في ذلك اليوم.					
31	أعتقد أن نجاحي في الامتحانات القادمة سيكون سببه: أ- جهدي المبذول في الإعداد لها. ب- حب المعلمة لي.					
32	يذم والدي أدائي المدرسي أحيانا بسبب: أ- عدم بذلي للجهد الكافي في الأداء الدراسي. ب- لأنه يكون منزعجا مني.					
33	يعود نسياني لإجابة سؤال ذكرته المعلمة في الصف إلى: أ- عدم انتباهي الجيد للمعلمة. ب- عدم تركيز المعلمة علية.					
34	تعود عدم قدراتي على إكمال الأنشطة الصفية كما يجب إلى: أ- قلة الجهد الذي أبذله في التحضير لها. ب- عدم تشجيع المعلمة لي.					

ثانياً : مقياس مستوى الطموح

الرقم	الفقرة	مناسبتها للمضمون		وضوح الصياغه		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبه	مناسبة	غير مناسبه	
.1	أشعر بالحماس للقيام بما يوكل إلي من واجبات.					
.2	حب أن أكون متفوقاً في دراستي على زملائي.					
.3	ميل إلى الاستمرار في مستواي الدراسي الحالي والبقاء فيه.					
.4	أضع خطة زمنية من أجل استذكار دروسي والقيام بواجباتي الدراسية.					
.5	أعتقد أن مستواي الدراسي اقل مما كنت احب.					
.6	أعتقد أني قادر على تحقيق كل أمنياتي الدراسية باستمرار.					
.7	أرغب بأن أكون في المستقبل صاحب مهنة مرموقة.					
.8	عندما أفشل في الإجابة عن واجب دراسي فإنني اجدد المحاولات.					
.9	أعتقد أنه من الأصلح أن أنتظر الفرصة المناسبة في الحياة.					

.10	أثابروأستمر بالأعمال التي تعترضها الصعوبات.					
.11	ُميل إلى ترك الأعمال التي تتطلب جهداً كبيرا لإنجازها.					
.12	أ ستمر في تنفيذ عمل عزمت على القيام به رغم ما يحيط بي من عقبات.					
.13	أميل بدرجة عالية إلى الأمور والأوضاع الجديدة.					
.14	أشعر أني لا استطيع أن أتابع في موضوع معين إلى فترة طويلة.					
.15	ينخفض اهتمامي بموضوع معين إذا اختلفت أراء الآخرين عن رأيي فيه.					
.16	تتغير ميولي واقتراحاتي بسرعة.					
.17	يدفعني الفشل في عمل ما إلى تركه وعدم العودة إليه مرة أخرى.					
.18	ِرغب في أن أتخذ الكثير من القرارات بمفردي.					
.19	أجازف في القيام بعمل لست واثقاً من نتيجته.					
.20	ينتابني اليأس إذا لم أحصل على نتائج جهودي في عمل قمت به					
.21	أضع أهدافاً واضحة في الحياة.					
.22	أستغرق وقتاً طويلاً حتى أبت في الأمور.					
.23	أخطط لمستقبلي بواقعية.					
.24	أشعر بالضيق إذا وجدت مع نفسي					

					أشخاص يتفوقون علي بالتعليم.	
					أشعر بأنه بإمكاني الحصول على علامات أعلى من التي احصل عليها الآن.	.25
					عندما يطلب مني القيام بعمل فإني أحرص أن أقوم فيه بشكل أفضل من الآخرين	.26
					عندما أشترك مع زملائي في عمل أفضل القيام بالأعمال الصعبة.	.27
					عندما تصادفني مشكلة ما أحاول حلها بنفسي.	.28
					أتابع التطور والاكتشافات العلمية وكل ما يتعلق بها باستمرار.	.29
					أشعر بأن معلوماتي قليلة وأميل إلى الاستزادة من المعلومات.	.30
					أشعر بأن النظام المتبع في الجامعة يضايقني.	.31
					إذا قمت بعمل مع جماعة فإني أرغب أن أتولى القيادة بالنسبة لهم.	.32

ثالثاً : مقياس دافع الإنجاز

الرقم	الفقرة	مناسبتها للمضمون		وضوح الصياغه		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبه	مناسبة	غير مناسبه	
1	إن العمل شئ: ( )…..(أ) أتمنى ألا أفعله ( )…..(ب) لا أحب أداءه كثيرا جدا ( )…..(ج) أتمنى أن أفعله ( )…..(د) أحب أداءه ( )…..(هـ) أحب أداءه كثيرا جدا					
2	في المدرسة أو في مكان العمل يعتقدون أني: ( )…..(أ) أعمل بشدة جداً ( )…..(ب) أعمل بتركيز ( )…..(ج) أعمل بغير تركيز ( )…..(د)غير مكترث بعض الشئ ( )…..(هـ)غير مكترث جداً					
3	أرى أن الحياة التى لا يعمل فيها الإنسان مطلقاً ( )…..(أ) مثالية ( )…..(ب)سارة جداً ( )…..(ج) سارة ( )…..(د) غير سارة ( )…..(هـ) غير سارة جداً					

4	**أن تنفق قدرا من الوقت للاستعداد لشئ هام:** **( ).....(أ) لا قيمة له في الواقع** **( ).....(ب)غالباً ما يكون أمراً ساذجاً** **( ).....(ج)غالباً ما يكون أمراً مفيداً** **( ).....(د) له قدر كبير من الأهمية** **( ).....(هـ) ضروري للنجاح**					
5	**عندما أعمل تكون مسئوليتي أمام نفسي:** **( ).....(أ)مرتفعة جداً** **( ).....(ب) مرتفعة** **( ).....(ج) ليست مرتفعة ولا منخفضة** **( ).....(د) منخفضة** **( ).....(هـ)منخفضة جداً**					
6	**عندما يشرح المعلم الدرس أو عندما يعطي المسؤول تعليماته:** **( ).....(أ) أعقد العزم على أن أبذل قصارى جهدي وأن أعطي عن نفسي انطباعاً حسناً** **( ).....(ب)أوجه انتباهاً شديداً عادة إلى الأشياء التى تقال** **( ).....(ج)تتشتت أفكاري كثيراً في أشياء أخرى** **( ).....(د) لي ميل كبير إلى الأشياء التى لا علاقة لها بالمدرسة أو بالعمل**					

					أعمل عادة: ( ).....(أ) أكثر بكثير مما قررت أن أعمله ( ).....(ب) أكثر بقليل مما قررت أن أعمله ( ).....(ج) أقل بقليل مما قررت أن أعمله ( ).....(د) أقل بكثير مما قررت أن أعمله	7
					إذا لم أصل إلى هدفي ولم أوادي مسئوليتي تماماً عندئذ: ( ).....(أ) استمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي ( ).....(ب) ابذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي ( ).....(ج) أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى ( ).....(د) أجدني راغباً في التخلي عن هدفي ( ).....(هـ) أتخلى عن هدفي عادة	8
					اعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي والأعمال المطلوبة مني: ( ).....(أ) غير هام جداً ( ).....(ب) غير هام ( ).....(ج) هام ( ).....(د) هام جداً	9

10	**عندما أبدأ بأداء الواجب المنزلي أو العمل المطلوب مني أشعر بأن هذا يتطلب مني :** **( )…..(أ)مجهوداً كبيراً جداً** **( )…..(ب)مجهوداً كبيراً** **( )…..(ج)مجهوداً متوسطاً** **( )…..(د)مجهوداً قليلاً** **( )…..(هـ)مجهوداً قليلاً جدا**					
11	**عندما أكون في المدرسة أو في مكان العمل فإن المعايير التى أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي أو الواجبات المطلوبة منى تكون:** **( )…..(أ)مرتفعة جداً** **( )…..(ب) مرتفعة** **( )…..(ج) متوسطة** **( )…..(د) منخفضة** **( )…..(هـ)منخفضة جداً**					
12	**إذا دعيت أثناء أداء الواجب المنزلي أو العمل إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإن بعد ذلك:** **( )…..(أ) أعود دائماً إلى العمل مباشرة** **( )…..(ب) أستريح قليلاً ثم أعود إلى العمل** **( )…..(ج) أتوقف قليلاً قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى** **( )…..(د) أجد أن الأمر شاق جداً كي أبدأ مرة أخرى**					

13	إن العمل الذي يتطلب مسئولية كبيرة: ( ).....(أ)أحب أن أؤديه كثيراً ( ).....(ب)أحب أن أؤدية أحياناً ( ).....(ج) أؤدية فقط إذا كوفئت على تأديته ( ).....(د) لا أعتقد أن أكون قادراً على تأديته ( ).....(هـ) لا يجذبني تماماً					
14	يعتقد الآخرون بأني أقوم بوجباتي: ( ).....(أ) بجد واجتهاد ( ).....(ب) بجد ( ).....(ج) بدرجة متوسطة ( ).....(د) بدرجة ضعيفة ( ).....(هـ)بدرجة ضعيفة جداً					
15	أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع هو أمر: ( ).....(أ) غير هام ( ).....(ب) له أهمية كبيرة ( ).....(ج)ليس هاماً جداً ( ).....(د) هام إلى حد ما ( ).....(هـ) هام جداً					
16	عند عمل شئ صعب فإنني : ( ).....(أ) أتخلى عنه بسرعة كبيرة ( ).....(ب) أتخلى عنه بسرعة ( ).....(ج) أتخلى عنه بسرعة متوسطة					

					( )…..(د) لا أتخلى عنه بسرعة ( )…..(هـ) أظل أواصل العمل عادة	
					أنا بصفة عامة: ( )…..(أ) أخطط للمستقبل في معظم الأحيان ( )…..(ب)أخطط للمستقبل كثيراً ( )…..(ج)لا أخطط للمستقبل كثيراً ( )…..(د) أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة	17
					أرى زملائي في المدرسة أو في العمل الذين يقومون بواجباتهم بجد واجتهاد: ( )…..(أ)مهذبين جداً ( )…..(ب) مهذبين ( )…..(ج) مهذبين كالآخرين الذين لا يقومون بواجباتهم بنفس الشدة ( )…..(د)غير مهذبين ( )…..(هـ) غير مهذبين على الإطلاق	18
					في المدرسة أو في مكان العمل أجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة: ( )…..(أ)كثيراً جداً ( )…..(ب)كثيراً ( )…..(ج) قليلا ( )…..(د) لا أعجب بهم على الإطلاق	19

20	**عندما أرغب في عمل شئ أتسلى به:** **( ).....(أ) عادة لا يكون لدي وقت لذلك** **( ).....(ب) غالباً لا يكون لدي وقت لذلك** **( ).....(ج)أحياناً يكون لدي قليل جداً من الوقت** **( ).....(د) دائماً يكون لدي وقت**					
21	**أكون عادة :** **( ).....(أ)مشغولا جداً** **( ).....(ب) مشغولا** **( ).....(ج) غير مشغولا كثيراً** **( ).....(د) غير مشغولا** **( ).....(هـ) غير مشغولا على الإطلاق**					
22	**يمكن أن أعمل شئ ما بدون تعب لمدة:** **( ).....(أ)طويلة جداً** **( ).....(ب) طويلة** **( ).....(ج) متوسطة** **( ).....(د) قصيرة** **( ).....(هـ)قصيرة جداً**					
23	**إن علاقتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة أو بروؤسائي في العمل:** **( ).....(أ)ذات قدر كبير جداً** **( ).....(ب) ذات قدر** **( ).....(ج) اعتقد أنها غير ذات قدر** **( ).....(د) اعتقد أنها مبالغ في قيمتها**					

	( ).....(هـ)اعتقد أنها غير هامة تماماً					
24	يتبع الاولاد آباءهم في إدارة الاعمال لانهم: ( )....(أ) يردون توسيع وامتداد الأعمال ( )....(ب) محظوظون لأن آبائهم مديرون ( )....(ج) يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الأختبار ( )....(د) يعتبرون أن هذه الأعمال أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال					
25	بالنسبة للمدرسة أو مكان العمل أكون: ( )....(أ) في غاية الحماس ( )....(ب)متحمساً جداً ( )....(ج) غير متحمس بشدة ( )....(د) قليل الحماس ( )....(هـ) غير متحمس على الإطلاق					
26	التنظيم شئ: ( )....(أ)أحب أن أمارسه كثيراً جداً ( )....(ب) أحب أن أمارسه ( )....(ج)لا أحب أن أمارسه كثيراً جداً ( )....(د) أحب أن أمارسه على الإطلاق					
27	عندما أبدأ شيئا فإني: ( )....(أ) لا أنهيه بنجاح على الإطلاق ( )....(ب)أنهيه بنجاح نادراً ( )....(ج)أنهيه بنجاح أحياناً ( )....(د) أنهيه بنجاح عادة					

28	**بالنسبة للمدرسة أو مكان العمل أكون:** **( )......(أ)متضايقاً كثيراً جداً** **( )......(ب)متضايقاً جداً** **( )......(ج) أتضايق أحيانا** **( )......(د)أتضايق نادراً** **( )......(هـ) لا أتضايق مطلقاً**					

الملحق (ب)

الصورة الأولية لأدوات الدراسة

أولا: مقياس المسؤولية التحصيلية

ثانياً : مقياس مستوى الطموح

ثالثا:مقياس دافع الإنجاز

أولاً : مقياس المسؤولية التحصيلية للمرحلة الأساسية العليا

الرقم	الفقـــرة	مناســـبتها للمضمون		وضوح الصياغه		ملاحظات
		مناسبة	غيـــر مناسبه	مناسبة	غير مناسبه	
1	يعود حصولي على علامات مرتفعة الى : أ- الجهد الذي أبذلة في الدراسة. ب- تساهل المعلمة في وضع العلامات					
2	تعود صعوبة فهمي للمواد الدراسية الى: أ- عدم إصغائي جيدا لما تقوله المعلمة. ب- عدم مساعدة المعلمة لي.					
3	عندما تمدحني المعلمة فإن ذلك يعود إلى: أ- الجهد الذي أبذله في التحضير والدراسة. ب- حب المعلمة لي.					
4	تثني زميلاتي على أدائي بسبب: أ- جهدي الكبير في الوصول إلى هذا الأداء. ب- حب زميلاتي لي.					
5	العامل الأهم في نجاحي المدرسي هو: أ- جهدي المبذول. ب- مساعدة الآخرين لي.					
6	يعود فشلي في حل بعض أسئلة الأمتحانإلى: أ- عدم قراءتها جيدا ب- عدم تركيز المعلمة على موضوعاتها أثناء الشرح.					

7	ما يوصلني إلى نتائج مدرسية أفضل هو: أ- مثابرتي في الدراسة. ب- حظي الجيد.				
8	الذي يحدد سهولة أو صعوبة أي امتحان أتقدم له هو : أ- قدراتي ومهاراتي الخاصة. ب- عوامل لا أستطيع التحكم أو التنبؤ بها.				
9	تعود مشاركتي الجيدة في الحصص الصفية إلى: أ- تحضيري المسبق لها. ب- مساعدة زميلاتي لي.				
10	يعود انجازي السريع للتدريبات الصفية إلى : أ- جهدي في التحضير لها . ب- سهولة هذه التدريبات.				
11	يعود حصولي على علامات متدنية أحيانا إلى: أ-عدم دراستي الجيدة . ب-عدم شرح المعلمة للمواد بطريقة ممتعة.				
12	تذم المعلمة أدائي الدراسي أحيانا بسبب: أ- إهمالي لدروسي اليومية. ب- موقفها السلبي مني.				
13	عندما لا أستطيع فهم المواد الدراسية فان ذلك يعود إلى: أ- عدم امتلاكي للمهارات اللازمة لفهمها. ب-صعوبة هذه المواد				
14	أعتقد بصحة القول التالي أ- من جد وجد ومن سار على الدرب وصل.				

					ب- النجاح لا يرتبط بالجد والاجتهاد.	
					يعود حصولي على بعض العلامات المرتفعة إلى: أ- قدراتي المرتفعة. ب- سهولة الامتحانات	15
					العامل المسؤول عن فشلي التحصيلي في بعض المواقف هو: أ- قدراتي ومهاراتي الخاصة. ب- حظي السئ.	16
					أتعلم المواد جيدا وبسهولة في أغلب الحالات بسبب: أ- انتباهي الجيد في الحصص. ب- مساعدة المعلمة لي.	17
					يعود فشلي في بعض الامتحانات إلى: أ- عدم بذلي للجهد الكافي للنجاح فيها. ب- تشدد المعلمة في وضع العلامات.	18
					أعتقد بصحة القول التالية: أ- دجاجة حفرت على رأسها عفرت. ب- اللي ماله حظ لا يشقى ولا يتعب.	19
					يعود نجاحي في معظم الامتحانات إلى: أ- تخطيطي المسبق لها. ب- تساهل المعلمة في وضع العلامات.	20
					أستطيع أن أكون متفوقة على غالبية زميلاتي بسبب: أ- قدراتي الدراسية. ب- مساعدة الآخرين لي.	21

22	تعود إجابتي الصحيحة عن أسئلة المعلمة في الامتحان الشفوي إلى: أ- قدراتي ومهاراتي الدراسية. ب- الصدفة.					
23	أعتقد أن فشلي في الامتحانات القادمة سيكون سببه: أ- قناعتي بتدني قدراتي ومهاراتي الدراسية. ب- عوامل خارجة عن إرادتي.					
24	يثني والدي على أدائي المدرسي بسبب: أ- قناعتي بقدراتي ومهاراتي الدراسية. ب- شعوره الجيد نحوي.					
25	ما يؤدي إلى استمرار نجاحي المدرسي هو : أ- جهدي المبذول. ب- حظي الجيد.					
26	المسؤول الأول عن نتائجي التحصيلية: أ- أنا. ب- الصدفة.					
27	أعتقد بصحة القول التالي: أ- من طلب العلا سهر الليالي. ب- المنحوس منحوس لوعلقوا فوق رأسه فانوس.					
28	يتوقف حصولي على علامات مرتفعة على: أ- عملي الجاد. ب- رضا معلمتي عني.					
29	أعتقد بصحة العبارة التالية : أ- كل نجاح يحتاج إلى جهد ولا شي يأتي بسهولة.					

	ب- من الأفضل لي أن أكون محظوظة على أن أبذل أي جهد.					
30	تعود عدم قدراتي على الاجابة عن أسئلة المعلمة في الامتحان الشفوي إلى: أ- عدم بذل للجهد الكافي في الدراسة. ب- حظى السيئ في ذلك اليوم.					
31	أعتقد أن نجاحي في الامتحانات القادمة سيكون سببه: أ- جهدي المبذول في الإعداد لها. ب- حب المعلمة لي.					
32	يذم والدي أدائي المدرسي أحيانا بسبب: أ- عدم بذلي للجهد الكافي في الأداء الدراسي. ب- لأنه يكون منزعجا مني.					
33	يعود نسياني لإجابة سؤال ذكرته المعلمة في الصف إلى: أ- عدم انتباهي الجيد للمعلمة. ب- عدم تركيز المعلمة علية.					
34	تعود عدم قدراتي على إكمال الأنشطة الصفية كما يجب إلى: أ- قلة الجهد الذي أبذله في التحضير لها. ب- عدم تشجيع المعلمة لي.					

ثانياً : مقياس مستوى الطموح

الرقم	الفقـــــرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1.	أشعر بالحماس للقيام بما يوكل إلي من واجبات.					
2.	أحب أن أكون متفوقاً في دراستي على زملائي.					
3.	أميل إلى الاستمرار في مستواي الدراسي الحالي والبقاء فيه.					
4.	**أضع خطة زمنية من أجل استذكار دروسي والقيام بواجباتي الدراسية.					
5.	أعتقد أن مستواي الدراسي اقل مما كنت أحب.					
6.	أعتقد أني قادر على تحقيق كل أمنياتي الدراسية باستمرار.					
7.	أرغب بأن أكون في المستقبل صاحب مهنة مرموقة.					
8.	عندما أفشل في الإجابة عن واجب دراسي فإنني أجدد المحاولات.					
9.	أعتقد أنه من الأصلح أن أنتظر الفرصة المناسبة في الحياة.					
10.	أثابر وأستمر بالأعمال التي تعترضها الصعوبات.					
11.	أميل إلى ترك الأعمال التي تتطلب جهداً					

	كبيرا لإنجازها.					
.12	** أستمر في تنفيذ عمل عزمت على القيام به رغم ما يحيط بي من عقبات.					
.13	أميل بدرجة عالية إلى الأمور والأوضاع الجديدة.					
.14	أشعر أني لا استطيع أن أتابع في موضوع معين إلى فترة طويلة.					
.15	ينخفض اهتمامي بموضوع معين إذا اختلفت أراء الآخرين عن رأيي فيه.					
.16	تتغير ميولي واقتراحاتي بسرعة.					
.17	يدفعني الفشل في عمل ما إلى تركه وعدم العودة إليه مرة أخرى.					
.18	أرغب في أن أتخذ الكثير من القرارات بمفردي.					
.19	أجازف في القيام بعمل لست واثقاً من نتيجته.					
.20	ينتابني اليأس إذا لم أحصل على نتائج جهودي في عمل قمت به.					
.21	أضع أهدافاً واضحة في الحياة.					
.22	أستغرق وقتاً طويلاً حتى أبت في الأمور.					
.23	أخطط لمستقبلي بواقعية.					
.24	أشعر بالضيق إذا وجدت مع نفسي أشخاص يتفوقون علي بالتعليم.					
.25	أشعر بأنه بإمكاني الحصول على علامات					

	أعلى من التي احصل عليها الآن.					
.26	عندما يطلب مني القيام بعمل فإني أحرص أن أقوم فيه بشكل أفضل من الآخرين					
.27	عندما أشترك مع زملائي في عمل أفضل القيام بالأعمال الصعبة.					
.28	عندما تصادفني مشكلة ما أحاول حلها بنفسي.					
.29	أتابع التطور والاكتشافات العلمية وكل ما يتعلق بها باستمرار.					
.30	أشعر بأن معلوماتي قليلة وأميل إلى الاستزادة من المعلومات.					
.31	** أشعر بأن النظام المتبع في الجامعة يضايقني.					
.32	إذا قمت بعمل مع جماعة فإني أرغب أن أتولى القيادة بالنسبة لهم.					

**** الفقرات التي تم حذفها.**

ثالثاً : مقياس دافع الإنجاز

الرقم	الفقرة	مناسبتها للمضمون		وضوح الصياغه		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبه	مناسبة	غير مناسبه	
1	إن العمل شئ: ( )…..(أ) أتمنى ألا أفعله ( )…..(ب) لا أحب أداءه كثيرا جدا ( )…..(ج) أتمنى أن أفعله ( )…..(د) أحب أداءه ( )…..(هـ) أحب أداءه كثيرا جدا					
2	في المدرسة أو في مكان العمل يعتقدون أني: ( )…..(أ) أعمل بشدة جداً ( )…..(ب) أعمل بتركيز ( )…..(ج) أعمل بغير تركيز ( )…..(د)غير مكترث بعض الشئ ( )…..(هـ)غير مكترث جداً					
3	أرى أن الحياة التى لا يعمل فيها الإنسان مطلقاً ( )…..(أ) مثالية ( )…..(ب)سارة جداً ( )…..(ج) سارة ( )…..(د) غير سارة ( )…..(هـ) غير سارة جداً					

					أن تنفق قدرا من الوقت للاستعداد لشئ هام: ( ).....(أ) لا قيمة له في الواقع ( ).....(ب)غالباً ما يكون أمراً ساذجاً ( ).....(ج)غالباً ما يكون أمراً مفيداً ( ).....(د) له قدر كبير من الأهمية ( ).....(هـ) ضروري للنجاح	**4**
					عندما أعمل تكون مسئوليتي أمام نفسي: ( ).....(أ)مرتفعة جداً ( ).....(ب) مرتفعة ( ).....(ج) ليست مرتفعة ولا منخفضة ( ).....(د) منخفضة ( ).....(هـ)منخفضة جداً	**5**
					عندما يشرح المعلم الدرس أو عندما يعطي المسؤول تعليماته: ( ).....(أ) أعقد العزم على أن أبذل قصارى جهدي وأن أعطي عن نفسي انطباعاً حسناً ( ).....(ب)أوجه انتباهاً شديداً عادة إلى الأشياء التى تقال ( ).....(ج)تتشتت أفكاري كثيراً في أشياء أخرى ( ).....(د) لي ميل كبير إلى الأشياء التى لا علاقة لها بالمدرسة أو بالعمل	**6**

7	أعمل عادة: ( ).....(أ) أكثر بكثير مما قررت أن أعمله ( ).....(ب) أكثر بقليل مما قررت أن أعمله ( ).....(ج) أقل بقليل مما قررت أن أعمله ( ).....(د) أقل بكثير مما قررت أن أعمله					
8	إذا لم أصل إلى هدفي ولم أوادي مسئوليتي تماماً عندئذ: ( ).....(أ) استمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي ( ).....(ب) ابذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي ( ).....(ج) أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى ( ).....(د) أجدني راغباً في التخلي عن هدفي ( ).....(هـ) أتخلى عن هدفي عادة					
9	اعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي والأعمال المطلوبة مني: ( ).....(أ) غير هام جداً ( ).....(ب) غير هام ( ).....(ج) هام ( ).....(د) هام جداً					

10	عندما أبدأ بأداء الواجب المنزلي أو العمل المطلوب مني أشعر بأن هذا يتطلب مني : ( )…..(أ)مجهوداً كبيراً جداً ( )…..(ب)مجهوداً كبيراً ( )…..(ج)مجهوداً متوسطاً ( )…..(د)مجهوداً قليلاً ( )…..(هـ)مجهوداً قليلاً جدا					
11	عندما أكون في المدرسة أو في مكان العمل فإن المعايير التى أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي أو الواجبات المطلوبة منى تكون: ( )…..(أ)مرتفعة جداً ( )…..(ب) مرتفعة ( )…..(ج) متوسطة ( )…..(د) منخفضة ( )…..(هـ)منخفضة جداً					
12	إذا دعيت أثناء أداء الواجب المنزلي أو العمل إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإن بعد ذلك: ( )…..(أ) أعود دائماً إلى العمل مباشرة ( )…..(ب) أستريح قليلاً ثم أعود إلى العمل ( )…..(ج) أتوقف قليلاً قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى ( )…..(د) أجد أن الأمر شاق جداً كي أبدأ مرة أخرى					

13	إن العمل الذي يتطلب مسئولية كبيرة: ( ).....(أ) أحب أن أؤديه كثيراً ( ).....(ب) أحب أن أؤدية أحياناً ( ).....(ج) أؤدية فقط إذا كوفئت على تأديته ( ).....(د) لا أعتقد أن أكون قادراً على تأديته ( ).....(هـ) لا يجذبني تماماً					
14	يعتقد الآخرون بأني أقوم بوجباتي: ( ).....(أ) بجد واجتهاد ( ).....(ب) بجد ( ).....(ج) بدرجة متوسطة ( ).....(د) بدرجة ضعيفة ( ).....(هـ)بدرجة ضعيفة جداً					
15	أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع هو أمر: ( ).....(أ) غير هام ( ).....(ب) له أهمية كبيرة ( ).....(ج)ليس هاماً جداً ( ).....(د) هام إلى حد ما ( ).....(هـ) هام جداً					
16	عند عمل شئ صعب فإنني : ( ).....(أ) أتخلى عنه بسرعة كبيرة ( ).....(ب) أتخلى عنه بسرعة ( ).....(ج) أتخلى عنه بسرعة متوسطة					

	( )…..(د) لا أتخلى عنه بسرعة ( )…..(هـ) أظل أواصل العمل عادة					
17	أنا بصفة عامة: ( )…..(أ) أخطط للمستقبل في معظم الأحيان ( )…..(ب)أخطط للمستقبل كثيراً ( )…..(ج)لا أخطط للمستقبل كثيراً ( )…..(د) أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة					
18	أرى زملائي في المدرسة أو في العمل الذين يقومون بواجباتهم بجد واجتهاد: ( )…..(أ)مهذبين جداً ( )…..(ب) مهذبين ( )…..(ج) مهذبين كالآخرين الذين لا يقومون بواجباتهم بنفس الشدة ( )…..(د)غير مهذبين ( )…..(هـ) غير مهذبين على الإطلاق					
19	في المدرسة أو في مكان العمل أجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة: ( )…..(أ)كثيراً جداً ( )…..(ب)كثيراً ( )…..(ج) قليلا ( )…..(د) لا أعجب بهم على الإطلاق					
	عندما أرغب في عمل شئ أتسلى به:					

20	( ).....(أ) عادة لا يكون لدي وقت لذلك ( ).....(ب) غالباً لا يكون لدي وقت لذلك ( ).....(ج)أحياناً يكون لدي قليل جداً من الوقت ( ).....(د) دائماً يكون لدي وقت					
21	أكون عادة : ( ).....(أ)مشغولا جداً ( ).....(ب) مشغولا ( ).....(ج) غير مشغولا كثيراً ( ).....(د) غير مشغولا ( ).....(هـ) غير مشغولا على الإطلاق					
22	يمكن أن أعمل شئ ما بدون تعب لمدة: ( ).....(أ)طويلة جداً ( ).....(ب) طويلة ( ).....(ج) متوسطة ( ).....(د) قصيرة ( ).....(هـ)قصيرة جداً					
23	إن علاقتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة أو بروؤسائي في العمل: ( ).....(أ)ذات قدر كبير جداً ( ).....(ب) ذات قدر ( ).....(ج) اعتقد أنها غير ذات قدر ( ).....(د) اعتقد أنها مبالغ في قيمتها ( ).....(هـ)اعتقد أنها غير هامة تماماً					

24	يتبع الاولاد آباءهم في إدارة الاعمال لانهم: ( ).....(أ) يردون توسيع وامتداد الأعمال ( ).....(ب) محظوظون لأن آبائهم مديرون ( ).....(ج)يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الأختبار ( ).....(د) يعتبرون أن هذه الأعمال أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال					
25	بالنسبة للمدرسة أو مكان العمل أكون: ( ).....(أ) في غاية الحماس ( ).....(ب)متحمساً جداً ( ).....(ج) غير متحمس بشدة ( ).....(د) قليل الحماس ( ).....(هـ) غير متحمس على الإطلاق					
26	التنظيم شئ: ( ).....(أ)أحب أن أمارسه كثيراً جداً ( ).....(ب) أحب أن أمارسه ( ).....(ج)لا أحب أن أمارسه كثيراً جداً ( ).....(د) أحب أن أمارسه على الإطلاق					
27	عندما أبدأ شيئا فإني: ( ).....(أ) لا أنهيه بنجاح على الإطلاق ( ).....(ب)أنهيه بنجاح نادراً ( ).....(ج)أنهيه بنجاح أحياناً ( ).....(د) أنهيه بنجاح عادة					
	بالنسبة للمدرسة أو مكان العمل أكون:					

28	**( )…..(أ)متضايقاً كثيراً جداً** **( )…..(ب)متضايقاً جداً** **( )…..(ج) أتضايق أحيانا** **( )…..(د)أتضايق نادراً** **( )…..(هـ) لا أتضايق مطلقاً**					

الملحق(ج)

الصورة النهائية لأدوات الدراسة

لملحق(ج)

الصورة النهائية لأدوات الدراسة

أولا: مقياس المسؤولية التحصيلية

ثانياً : مقياس مستوى الطموح

ثالثا:مقياس دافع الإنجاز

أخي الطالب ...... أختي الطالبة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،،،

تقوم الباحثة بدراسة تحت عنوان " **المسؤولية التحصيلية وعلاقتها بمستوى الطموح ودافع الانجاز للطلبة الموهوبين والعاديين** " استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي/ قسم علم النفس _ جامعة مؤتة.

لذا يرجى التكرم بالإجابة عن فقرات **مقياس المسؤولية التحصيلية ومستوى الطموح ودافع الانجاز** بمصداقية، حيث أن الإجابات ستعامل بسرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

**** ملاحظة: ضع علامة (X) في المربع المقابل.**

الجنس: ذكر £ أنثى £

المعدل التراكمي:

مع جزيل الشكر.....................

أولاً :مقياس المسؤولية التحصيلية للمرحلة الأساسية العليا

الرقم	الفقـــــرة
1	إن حصولي على علامات مرتفعة بسبب: أ- الجهد الذي أبذلة في الدراسة . ب- تساهل المعلمة في وضع العلامات.
2	أجد صعوبة في فهم بعض المواد الدراسية بسبب: أ- عدم إصغائي جيدا لما تقوله المعلمة. ب- صعوبة هذه المواد الدراسية.
3	عندما تمدح المعلمة تحصيلي المدرسي فإن ذلك يعود إلى: أ- الجهد الذي أبذله في التحضير والدراسة. ب- حب المعلمة لي.
4	يمدح زملائي تحصيلي المدرسي بسبب: أ- جهدي الكبير في الوصول إلى هذا التحصيل. ب- حب زملائي لي.
5	العامل الأهم في نجاحي المدرسي هو: أ- جهدي المبذول. ب- مساعدة الآخرين لي.
6	يعود فشلي في حل بعض أسئلة الأمتحان إلى: أ- عدم قراءتي لها جيدا. ب- عدم تركيز المعلمة على موضوعاتها أثناء الشرح.
7	ما يوصلني إلى نتائج مدرسية أفضل هو: أ- مثابرتي في الدراسة. ب- حظي الجيد.
	ما يحدد سهولة أي امتحان أتقدم له هو:

8	أ- قدراتي ومهاراتي الخاصة. ب- تساهل المعلمه في وضع الأسئلة.
9	تعود عدم مشاركتي الجيدة في الحصة المدرسية إلى: أ- عدم التفات المعلمة لي. ب- عدم تحضيري المسبق لموضوع الحصة .
10	يعود انجازي الجيد في التدريبات الصفية الى : أ- سهولتها. ب- مناسبتها الى ميولي واهتماماتي.
11	يعود حصولي على علامات متدنية أحيانا إلى: أ-عدم دراستي الجيدة . ب-صعوبة الامتحانات المدرسية.
12	تذم المعلمة أدائي الدراسي أحيانا بسبب: أ- إهمالي لدروسي اليومية. ب- موقفها السلبي مني.
13	ما يحدد صعوبة أي امتحان أتقدم له هو: أ- عدم استخدمي للاستراتيجية المناسبة أثناء الدراسة له. ب-صعوبة المادة الدراسية.
14	عند نجاحي المدرسي أردد القول التالي: أ- من جد وجد ومن سار على الدرب وصل. ب- من نام وارتاح ضمن له النجاح.
15	العامل المسؤول عن فشلي التحصيلي في بعض المواقف الصفية هي: أ- قدراتي ومهاراتي الخاصة. ب- حظي السيئ.

16	أتعلم بعض المواد بسهولة بسبب: أ- انتباهي الجيد في الحصص. ب- مساعدة المعلمة لي.
17	عندما أحصل على علامات متدنية أتمثل القول التالي: أ- دجاجة حفرت على رأسها عفرت. ب- اللي ماله حظ لا يتعب ولا يشقى.
18	أستطيع أن أكون متفوقة على غالبية زملائي بسبب: أ- قدراتي الدراسية. ب- مساعدة الآخرين لي.
19	تعود إجابتي الصحيحة عن أسئلة المعلمة في الامتحان الشفوي إلى: أ- مراجعتي الجيدة والمستمرة للدروس. ب- الصدفة.
20	أعتقد أن فشلي في الامتحانات القادمة سيكون سببه: أ- قناعتي بتدني قدراتي ومهاراتي الدراسية. ب- عوامل خارجة عن إرادتي.
21	يمدح والدي تحصيلي المدرسي بسبب: أ- قدراتي ومهاراتي الدراسية. ب- شعوره الجيد نحوي.
22	أثق أن هناك فرصة كبيرة لنجاحي الدرسي: أ- طالما أنني أبذل الجهد الكافي للوصول الى هذا النجاح. ب- لامتلاكي الحظ الجيد.
23	عندما أجد جزء كبير من أسئلة الامتحان صعب،فهذا بسبب: أ- إهمالي وعدم قراءتي لكل المواضيع. ب- بالصدفة جاءت الأسئلة من المواضيع التى لم أقرأها.

24	عند حصولي على علامات متدنية أردد القول التالي: أ- من طلب العلا سهر الليالي. ب- المنحوس منحوس لوعلقوا فوق رأسه فانوس.
25	أعتقد بصحة العبارة التالية : أ- كل نجاح يحتاج إلى جهد ولا شي يأتي بسهولة. ب- من الأفضل لي أن أكون محظوظة على أن أبذل أي جهد.
26	تعود عدم قدراتي على الاجابة عن بعض أسئلة المعلمة في الامتحانات الشفوية إلى: أ- إهمالي لبعض الدروس. ب- حظى السيئ في ذلك اليوم.
27	أعتقد أن نجاحي في الامتحانات القادمة سيكون سببه: أ- جهدي المبذول في الإعداد لها. ب- حب المعلمة لي.
28	يذم والدي تحصيلي المدرسي أحيانا بسبب: أ- عدم بذلي للجهد الكافي في التحصيل الدراسي. ب- لأنه يكون منزعجا مني.
29	يعود نسياني لإجابة سؤال ذكرته المعلمة في الصف إلى: أ- عدم انتباهي الجيد للمعلمة. ب- عدم تركيز المعلمة عليه.
30	تعود عدم قدراتي على إكمال التدريبات الصفية كما يجب إلى: أ- عدم تحضيري المسبق للدرس. ب- عدم تشجيع المعلمة لي.

ثانياً : مقياس مستوى الطموح

الرقم	الفقـــــرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	
.1	أتحمس للقيام بما يوكل إليّ من واجبات.					
.2	أحاول أن أكون متفوقاً على زملائي في دراستي.					
.3	أميل إلى التقدم في مستواي الدراسي الحالي والبقاء فيه.					
.4	أعتقد أني قادر على تحقيق كل أمنياتي الدراسية باستمرار.					
.5	أعتقد أن مستواي الدراسي أقل مما أتوقع.					
.6	أرغب بأن أكون في المستقبل صاحب مهنة مرموقة.					
.7	أجدد محاولاتي عندما أفشل في القيام بواجب دراسي.					
.8	أنتظر الفرصة المناسبة في الحياة.					
.9	استمر في محاولاتي لإنجاز الأعمال التي تعترضها الصعوبات.					
.10	أميل إلى ترك الأعمال التي تتطلب جهداً كبيراً لإنجازها.					
.11	أميل بدرجة عالية إلى الأمور والأوضاع الجديدة.					
.12	ينخفض اهتمامي بموضوع معين إذا اختلف رأيي عن رأي الآخرين.					

13.	أشعر أني لا أستطيع أن أتابع في موضوع معين لفترة طويلة.					
14.	تتغير ميولي واقتراحاتي بسرعة.					
15.	يدفعني الفشل في عمل ما إلى تركه وعدم العودة إليه مرة أخرى.					
16.	أرغب في أن اتخذ الكثير من القرارات بمفردي.					
17.	أجازف في القيام بعمل لست واثقاً من نتيجته.					
18.	ينتابني اليأس إذا لم أحصل على نتائج جهودي في عمل قمت به.					
19.	أضع أهدافاً واضحة في الحياة.					
20.	استغرق وقتاً طويلاً حتى اتخذ قراراً في بعض الأمور.					
21.	أخطط لمستقبلي بواقعية.					
22.	أشعر بالضيق إذا وجدت نفسي مع أشخاص يتفوقون علي بالتعليم.					
الرقم	**الفقـــرة**	**دائماً**	**غالباً**	**أحياناً**	**نادراً**	
23.	أشعر بأنه بإمكاني الحصول على علامات أعلى من التي حصلت عليها.					
24.	احرص على القيام بعمل طُلب مني بشكل أفضل من الآخرين.					
25.	أُفضل القيام بالأعمال الصعبة مع زملائي.					

					عندما تصادفني مشكلة أحاول حلها بنفسي.	.26
					أتابع التطورات والاكتشافات العلمية وكل ما يتعلق بها باستمرار.	.27
					أشعر بأن معلوماتي قليلة وأميل إلى الاستزادة من المعلومات.	.28
					أحب أن أكون قائدا إذا قمت بعملٍ ما مع جماعة.	.29

£

ثالثاً : مقياس دافع الإنجاز

الرقم	الفقرة
1	إن العمل شئ: (أ) أحب فعله كثيرا جدا. (ب) أحب أن أفعله. (ج) أتمنى أن أفعله. (د) لا أحب أن أفعله. (هـ) لا أحب أن أفعله مطلقاً .
2	في المدرسة أعتقد إنني: (أ) أعمل بتركيز عالي جداً . (ب) أعمل بتركيز. (ج) أعمل بغير تركيز. (د)غير مكترث بعض الشئ. (هـ)غير مكترث إطلقاً .
3	عندما يشرح المعلم الدرس أو يعطي المسئول تعليماته: (أ) أعقد العزم على أن أبذل قصارى جهدي. (ب) أوجه انتباهاً شديداً عادة إلى الأشياء التى تقال. (ج) تتشتت أفكاري كثيراً في أشياء أخرى. (د) لي ميل كبير إلى الأشياء التى لا علاقة لها بالمدرسة. (هـ) لي ميل كبير إلى الأشياء التى لا علاقة لها بالمدرسة أو بغير المدرسة.
4	أعمل عادة: (أ) أكثر بكثير مما قررت أن أعمله. (ب) أكثر بقليل مما قررت أن أعمله. (ج) تماما كما هو متوقع مني.

	(د) أاقل بقليل مما قررت أن أعمله. (هـ) أقل بكثير مما قررت أن أعمله.
5	إذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤدي مسئوليتي تماماً عنئذ: (أ) استمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي. (ب) ابذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي. (ج) أحاول مرة أخرى. (د) أجدني راغباً في التخلي عن هدفي. (هـ) أتخلى عن هدفي عادة.
6	اعتقد أن الإلتزام بعمل الواجب المدرسي والأعمال المطلوبة مني: (أ) عالي الأهمية . (ب) هام. (ج) متوسط الأهمية. (د) منخفض الأهمية. (هـ)عديم الأهمية.
7	عندما أكون في المدرسة أو في مكان العمل فإن المعايير التى أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي أو الواجبات المطلوبة منى تكون: (أ)مرتفعة جداً . (ب) مرتفعة. (ج) متوسطة. (د) منخفضة. (هـ) منخفضةجداً .

8	إذا دعيت أثناء أداء الواجب المنزلي المدرسي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإني بعد ذلك: (أ) أعود دائماً إلى العمل مباشرة. (ب) أستريح قليلاً ثم أعود إلى الدراسة. (ج) أتوقف قليلاً قبل أن أبدأ الدراسة مرة أخرى. (د) أتوقف طويلاً قبل أن أبدا الدراسة مرة أخرى. (هـ) أجد أن الأمر شاق جداً كي أبدأ الدراسة مرة أخرى.
9	إن العمل الذي يتطلب مسئولية كبيرة مني: (أ)أحب أن أؤديه كثيراً . (ب) أحب أن أؤدية. (ج) أؤدية فقط إذا كوفئت على تأديته. (د) لا أعتقد أن أكون قادراً على تأديته. (هـ) لا تجذبني تأديته إطلاقا.
10	أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المدرسة هو أمر: (أ) هام جدا. (ب) هام. (ج) هام إلى حد ما. (د) غير هام. (هـ) غير مهم إطلاقا.
11	عند قيامي بعمل شئ صعب فإنني : (أ) أظل أو أصل العمل عادة. (ب) لا أتخلى عنه بسرع. (ج) أتخلى عنه بسرعة متوسطة. (د) لا أتخلى عنه بسرعة.

	(هـ) أتخلى عنه بسرعة كبيرة.
12	أنا بصفة عامة: (أ) أخطط للمستقبل بشكل دائم. (ب) أخطط للمستقبل غالبا. (ج) أخطط للمستقبل أحيانا. (د) نادرا ما أخطط للمستقبل . (هـ) لا أخطط للمستقبل إطلاقا.
13	أرى زملائي في المدرسة أو في العمل الذين يقومون بواجباتهم بجد واجتهاد: (أ)مهذبين جداً . (ب) مهذبين. (ج) مهذبين كالآخرين الذين لا يقومون بواجباتهم بنفس الشدة. (د)غير مهذبين. (هـ) غير مهذبين على الإطلاق.
14	في المدرسة أو في مكان العمل أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزاً مرموقاً في الحياة: (أ)كثيراً جداً . (ب)كثيراً . (ج) متوسط. (د) قليلا. (هـ) لا أعجب بهم على الإطلاق .
15	عندما أرغب في عمل شئ أتسلى به: (أ) دائما يكون لدي وقت. (ب) غالباً يكون لدي وقت لذلك. (ج)أحياناً يكون لدي ً الوقت لذلك . (د) نادرا ما يكون لدي وقت لذلك .

	(هـ) إطلاقا لا يكون لدي وقت لذلك.
16	أكون عادةً : (أ)مشغولاً جداً . (ب)مشغولاً . (ج) غير مشغولاً كثيراً . (د) غير مشغول . (هـ) غير مشغول على الإطلاق.
17	يمكن أن أعمل شيئا ما بدون تعب لمدة: (أ)طويلة جداً . (ب) طويلة. (ج) متوسطة. (د) قصيرة. (هـ)قصيرة جداً .
18	إن علاقاتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة أو بروؤسائي في العمل: (أ) مهمة جدا. (ب) مهمة. (ج) متوسط الأهمية. (د) غير مهمة إلى حد ما. (هـ)غير مهمة إطلاقاً .
19	عندما أكون في المدرسة أو مكان العمل أكون: (أ) في غاية الحماس. (ب)متحمساً جداً . (ج) غير متحمس بشدة. (د) قليل الحماس.

	(هـ) غير متحمس على الإطلاق.
20	التنظيم شئُ : (أ)أحب أن أمارسه كثيراً جداً . (ب) أحب أن أمارسه كثيرا. (ج) أحب أن أمارسه في بعض الأحيان. (د) لا أحب أن أمارسه كثيرا جدا. (هـ) لا أحب أن أمارسه على الإطلاق.
21	عندما أبدأ بعمل شيئ ما فإنني: (أ) غالبا ما أنهيه بنجاح. (ب) أحيانا أنهيه بنجاح. (ج) نادرا ما أنهيه بنجاح . (د) غالبا لا أنهيه بنجاح. (هـ) إطلاقا لا أنهيه بنجاح.
22	عندما أتعرض لموقف ما وأفشل فيه فإن الأثر الذي يتركه بالنسبة لي: (أ) غير مؤثر إطلاقاً . (ب) غير مؤثر. (ج) مؤثر بشكل قليل. (د) مؤثر. (ج) مؤثر بشكل كبير.
23	أن أكون شخصيا لي حياتي الخاصة والمستقلة فهو أمر: (أ) دائما أسعى لتحقيقه. (ب) غالبا أسعى لتحقيقه. (ج) أحيانا أسعى لتحقيقه. (د) نادرا ما أسعى لتحقيقه.

	(هـ) لا أسعى لتحقيقه إطلاقا.
24	عندما يطلب مني القيام بعمل تطوعي فأنني: (أ) أحب أن أمارسه كثيرا جدا. (ب) أحب أن أمارسه كثيرا . (ج) أحب أن أمارسه في الأحيان. (د) لا أحب أن أمارسه كثيرا جدا. (هـ)لا أحب أن أمارسه على الإطلاق.

الملحق (د)

قائمة المحكمين

قائمة المحكمين

الرقم	المحكم	الجامعة والقسم
.1	الاستاذ الدكتور عماد زغول	علم النفس
.2	الدكتور نايل بكور	علم النفس
.3	الدكتور أحمد المطارنة	علم النفس
.4	الدكتوره وجدان الكركي	علم النفس
.5	الدكتور راجي الصرايره	علم النفس
.6	الدكتور صبري طراونه	علم النفس
.7	الدكتور أحمد عربيات	الإرشاد والتربية الخاصة
.8	الدكتور جهاد القرعان	الإرشاد والتربية الخاصة
.9	الدكتورة لمياء الهواري	الإرشاد والتربية الخاصة
.10	الدكتور ماجد خطايبة	المناهج والتدريس
.11	الدكتور عمر العمري	المناهج والتدريس